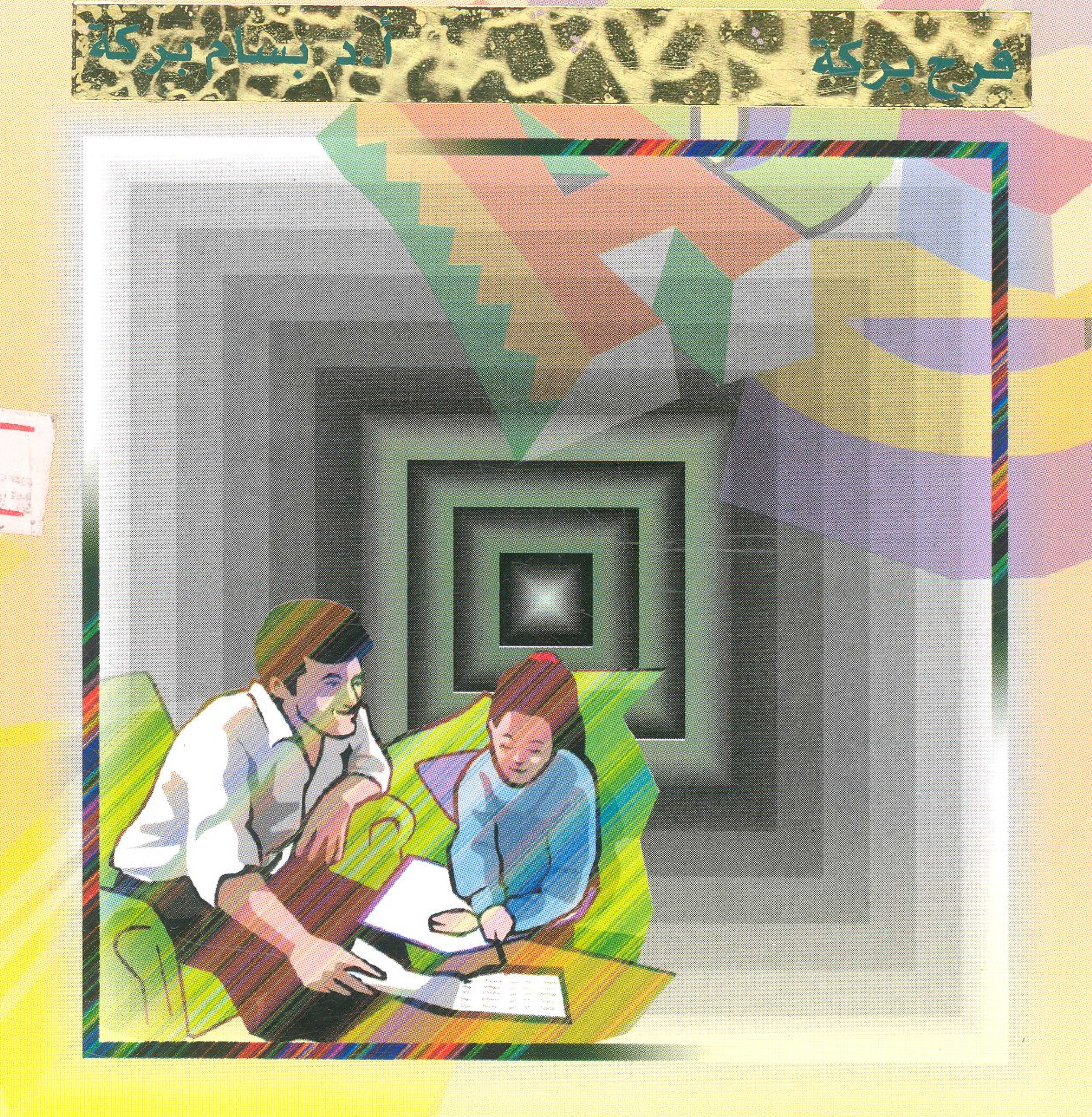
المكتبة الجامعية

مارك برو

طرائق التعليم في علم التربية

ترجمة
فرح بركة

مراجعة
أ.د. بسام بركة

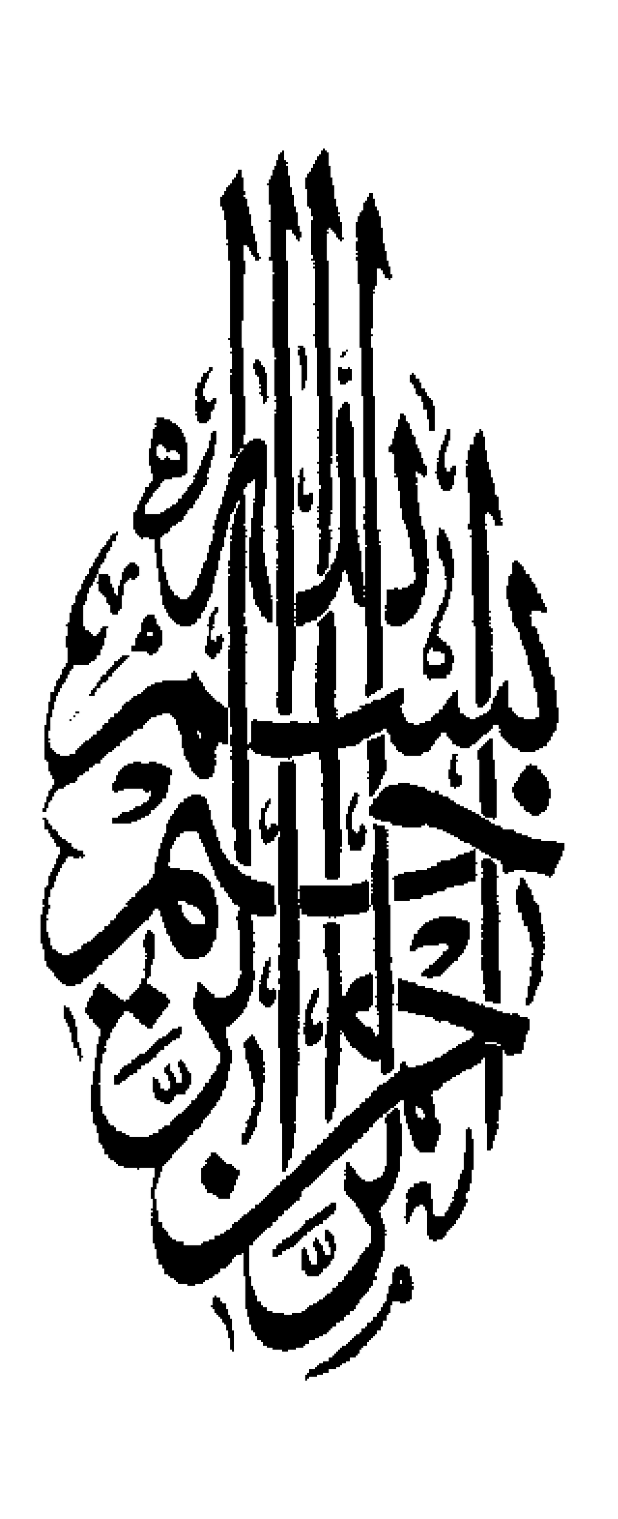




دار ومكتبة الهلال
بيروت

طرائق التعليم

في علم التربية



الطبعة الأولى
2009 م

المكتبة الجامعية

طرائق التعليم
في علم التربية

تأليف

مارك برو

ترجمة

فرح بركة

مراجعة

الأستاذ الدكتور بسام بركة

دار ومكتبة الهلال

بيروت

صدر هذا الكتاب باللغة الفرنسية تحت عنوان :

Marc Bru
Les Méthodes en pédagogie
Presses Universitair de France

تمت ترجمة هذا الكتاب بالإتفاق مع الناشر الفرنسي
PUF

ISBN:9953-75-472-1



دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر
جادة هادي نصر الله -بناية برج الضاحية-ملك دار ومكتبة الهلال
تلفون: 540891 1 961 00 فاكس: 540892 1 961 00
ص.ب. 15/5003 الرمز البريدي 2010-1101 البسطا-بيروت لبنان
http:\\www.darelhilal.com E-mail:info@darelhilal.com

مقدمة المترجمة

منذ العهد الإغريقيّ، أُعطِيَت التربية مكانة مهمة في حياة الناس اليومية، غير أن ذلك أُتيح فقط للنخبة منهم، إذ لم يكن هناك من معلّمين غير الفلاسفة. وقد بنى الإغريق مراحل لتربيتهم تبدأ مع الطفل منذ سن مبكرة وتُعدّه ليكون مواطناً صالحاً وفعالاً في المجتمع. كانت الدولة تأخذ الأطفال من أهلهم لتربيهم تربية خاصة، على أسس معينة ووفق معايير اجتماعية وعسكرية محدّدة، وذلك ليخدموا دولتهم في المستقبل. وفي القرن الخامس ق.م.، قام كلٌّ من سقراط وتلميذه أفلاطون بدورٍ مهمٍ في تغيير النظام التربوي ليس فقط في مجتمعهم وحضارتهمن بل كذلك في العالم بأسره. فانطلاقاً من كتاباتهم بدأت التربية تهتم بتنمية الشخص لذاته، بدل أن تهتم فقط بالأهداف التي تفيد المجتمع. إذ إن سقراط ركز على تطوير توليد الأفكار عند الطفل، كما أعلن أن دور المعلم هو حثّ تلميذه على بناء تساؤلات تساعده على اكتشاف العالم الذي يحيط به وعلى تكوين المعرفة.

وبمرور الزمن، تكرّست فكرة اعتماد طرائق ومناهج محددة ومرسومة مسبقاً في تربية الأولاد وتنشئتهم. وظهر ذلك خصوصاً في المجتمعات التي اعتمدت الشرائع السماوية والقوانين الدينية في حياتها اليومية وفي تعاملات الناس فيما بينهم. وهكذا، بدأ التعليم بالانتشار في أطرٍ ثابتة وهيكليات مقعّدة، تعتمد التعاليم الروحية أساساً تبني عليه كل ممارساتها التعليمية. ففي البلدان الإسلامية،

نشأت المدارس عند مختلف المذاهب، ومع توسع الاستعمار انتقلت الإرساليات الدينية الأوروبية إلى مختلف أصقاع العالم. وبذلك، أصبح التعليم عموماً، وخصوصاً التعليم الديني، في متناول جميع الأطفال تقريباً، وكان يهدف إلى تعميم مبادىء العبادة وفي الوقت نفسه أسُس العلم والفلسفة. فحتى مرحلة متأخرة من التاريخ الحديث، كانت المساجد تغصّ بالشيوخ (المعلمين) بالنسبة للإسلام، وقد تتلمذ معظم العلماء في المساجد ضمن حلقات علمية كانت تضم مجموعة من علماء الفقه والعلوم الدينية وكذلك العلوم الدنيوية. وكانت الأديرة والكنائس مركزاً للتعليم كذلك بالنسبة للدين المسيحي، كما ومع انتشار الأفكار العلمانية، بدأ الحكّام ببناء مدارس تسمح للأولاد من مختلف الطبقات الاجتماعية بالحصول على العلم. وعَمِل علماء كثيرون، مَثَل بيستالوتزي في أواخر القرن الثامن عشر، على ترويج التربية بين جميع أفراد المجتمع إذ اعتقدوا أن تطوّر الإنسانية لا يعتمد على نخبة من الأفراد فقط، بل يكبُر من خلال مشاركتهم جميعاً في التحصيل العلمي. ومن خلال أفكار تعميم التعليم هذه، أُنشئت المدرسة الإجبارية، وبدأت مسائل المناهج تُشكل مِحور الصراعات التربوية، ذلك أن الباحثين لاحظوا تفاوتاً كبيراً في مستويات النجاح عند التلاميذ فحاولوا إيجاد أساليب فعّالة تسمح لمجمل التلاميذ باكتساب المعرفة التي تُعطى لهم[1].

(١) للتوسع حول تاريخ الفكر التربوي منذ فجر التاريخ حتى الآن، انظر : محمود السيد سلطان، **مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ**، بيروت، دار ومكتبة الهلال، وجدة، دار الشروق، ٢٠٠٨.

لقد أدّت الأساليب التقليدية التي تعتمد على إلقاء المحاضرات إلى فشلٍ ذريع. فهي تعتمد على الصوت الواحد الذي يصدر من جهةٍ (هي الأستاذ) ويصل إلى جهة مقابلة (هي التلميذ) دون إمكانية تبادل الأصوات بين الجهتين، أي دون إمكانية التواصل وتصويب طريقة التعليم والتأكد من انتقال المعرفة بوجه صحيح. فهذه الأساليب تؤدي إلى وجود شرخ كبير بين البنية العلمية أو ما يعطيه الأستاذ وما يفهمه التلميذ ويكتسبه بالفعل، مما حمل الباحثين على محاولة تطوير الطرائق والمنهجيات التي يتّبعها المعلمّون، فأعطوها أهدافاً أكثر دقّة، وحدّدوا الأساليب التي يفضل أن تعطى بها الدروس. واشتُهر من بينهم علماء مثل ماريا مونتيسوري وفيليب ميريو الذين توصلوا إلى ابتكار أساليب تربوية جديدة، تضع التلميذ في صلب اهتماماتها وتحاول جمع الظروف الملائمة لتعليم أفضل.

يقدّم بول فوكيه تعريفاً عماً لمصطلح «طريقة» أو «منهجية» (méthode) التعليم، إذ إنه يعدّها «مجموعة من الوسائل التي تُطبَّق بطريقة واعية وعقلانية في سبيل الحصول على نتيجة محددة»[1]. أما روبير لافون الذي يهتم بعلم النفس التربوي وبالتحليل النفساني للطفل، فإنه يتناول في معجمه «الطريقة» في علم التربية ليحددها بأنها مخطط فكري أو مخططُ عملٍ يبغي الإنسان من تنفيذه «أن يكتسب بعض المهارات وأن ينجز في ترتيبٍ معيّن بعضَ الخطوات وبعض

---

(١) Paul Foulquié, ***Dictionnaire de la langue pédagogique***, Quadrige\PUF, Paris, 1997, p. 313.

العمليات، بحيث تُتاح له إمكانية الوصول إلى هدفٍ معيّن بطريقة أكيدة»[١]. أما معجم علم التربية (أو البيداغوجيا) فإنه يربط مفهوم الطريقة بعمل التلميذ في المدرسة. فهو يقول إن «الطرائق» مصطلح يُستعمل في إطار العمل المدرسي «ويدل في الوقت نفسه على امتلاك أنماط عمل، وعلى وسائط تتيح للتلميذ أن يعرف كيف يتعلم، وعلى سلسلة من الأدوات «الفكرية» التي توضع بين يديه من أجل أن يتعلّم»[٢].

وما نستنتجه من كل هذه التعريفات هو أن طرائق التعليم تقوم على مخطّطات توضع بطريقة عقلية وتلقَّن للتلميذ لمساعدته على الوصول إلى الأهداف التعليمية التي تضعها له المؤسسة التربوية. وهذا في الواقع ما يحاول أن يشرحه المؤلف في هذا الكتاب.

إنّ «مارك برو»، وهو أستاذ في جامعة تولوز الفرنسية، يحاول أن يجمع في كتابه هذا مختلف اكتسابات الاختبارات التربوية فيما يخص المنهجيات وطرائق التعليم. إلا أنه لا يكتفي بعرض نتائج أبحاث علم التربية في مجالات التخطيط والأهداف والممارسة التعليمية وحسب، بل يتعمّق كذلك في التبارات العلمية التي انعكست نظرياتها على هذا العلم مثل الدراسات في الفلسفة وعلم النفس. كما أنه يقترح أنظمة عملية تساعدنا على تصنيف مختلف أنواع الطرائق ليسهّل

---

(١) Robert Lafon, ***Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant***, Quadrige\PUF, France, 2001, p.673.

(٢) ***Dictionnaire de pédagogie***, Coll. Education en poche, Nathan, France, 2006, p. 190.

بذلك على المربّي أو الباحث أن يرتّبها لكي يعود إليها لاحقاً في إطار عمله و ممارسته المهنية.

أما في ما يتعلق بمختلف النظريات حول المناهج المتّبعة في التعليم، فإنَّ «برو» يعرض كلاً منها على حدة، مبيّناً مواقف مختلف المربّين منها، والأسباب التي دفعت إلى اعتماد بعضها أو رفضها. وأخيراً، يزوّد المؤلفُ قرّاءه، من مربّين ومعلّمين وأهالٍ، بمعايير معيّنة يقيّمون بواسطتها المناهج التي قد يتسنّى لهم استعمالها من حيث فعاليتها وأهدافها.

باختصار، يهدف هذا الكتاب إلى مساعدة كل المعنيين بأمور التربية والتعليم على أن يتعمّقوا في مجالات التربية، النظرية منها والعملية، وأن يحظوا بوجهات نظر مختلفة حول المناهج التي قد تُعرض أو تُفرض عليهم، وذلك لكي تصبّ كلُّ جهودهم في رفع مستوى التعليم في المدارس وتحسين أداء المعلم، وبالتالي في إنشاء أجيال سوية وناجحة.

في ما يتعلق بنقل هذا الكتاب إلى العربية، تجدر الإشارة إلى أننا واجهنا مسألة تعدّد المصطلحات العربية المستعملة في مجال علم التربية، هذا العلم الذي شهد تطوراً هائلاً خلال القرنين الماضيين، على صعيد الرؤية والهدف كما على صعيد الطرائق والأساليب. فتعريب أي بحث وُضِع في هذا المجال في اللغات الأجنبية يصطدم بمشكلة المصطلح في اللغة العربية. إذ إنّ المصطلح العربي كمقابل

للمصطلح الأجنبي يختلف باختلاف واضع المعجم ثنائي اللغة، أو يتنوّع بتنوّع البلد العربي الذي صدر فيه هذا المعجم، أو يتبدّل ويتطوّر بمرور الزمن وانتقال التفكير العلمي من حقبة زمنية إلى حقبة زمنية أخرى. كذلك نجد في بعض الأحيان أن المصطلح التربوي لا يبقى كما هو إذا ما انتقلنا من المعاجم الثنائية العامة إلى المعاجم الثنائية المتخصّصة في علم التربية. لذلك، وكي نساعد الباحث العربي في معرفة المقابل الأجنبي للمصطلحات التي نستعملها في هذه الترجمة، وضعنا مسرداً ثنائي اللغة في نهاية هذا الكتاب.

فرح بركة



المقدمة

إن مفهوم الطريقة في تطبيقه في ميدان التربية كان ولا يزال موضوع تعريفات مختلفة في ما بينها وأحياناً متناقضة جداً، لدرجة أنه من الممكن تكريس دراسة بكاملها لوضع جردة inventaire منظمة لمختلف دلالاتها acception. إن الخيار الذي اعتُمد هنا سيكون خيار التعريف العام الذي يجمع العناصر التي غالباً ما نصادفها عند مختلف المؤلفين. هناك ثلاثة مكوناتٍ للطريقة ستعتمد هنا:

أ - مجموعة من الوسائل.

ب - تستعمل للوصول إلى هدف أو إلى عدة أهداف تندرج ضمن رؤية.

ج - وذلك من خلال أعمالٍ منظمة وموزعة في الزمن.

ولنحدد خيارنا هذا تحديداً دقيقاً، سنضيف في البداية أن الطريقة التربوية، من حيث المبادئ التي تقوم عليها، ليست مجموعة من التقنيات والإجراءات وحسب، ولنؤكّد بالتالي أن الأمر لا يتعلّق كذلك بخوارزميات ولا بنوعٍ من طريقة للاستعمال تقنَّن من أجل العمل الذي يؤدي دائماً إلى النتائج نفسها إذا ما نُفّذ تنفيذاً صحيحاً.

إن الطرائق في التربية التي تربط الوسائل والأهداف في ما بينها ضمن تنظيم مكانيّ وزمانيّ تكوّن في الوقت نفسه إطاراً للتفكير ضمن الممارسة التربوية وتحقيقها. وسيكون من الضروري أن نفحص بدقّة

هذه المسألة في صفحات هذا الكتاب، ولكن من الآن يجب مناقشة موضوع العلاقات بين الطريقة التربوية والممارسة التعليمية. وإذا سلّمنا بالفكرة القائلة بأن التربية بالنسبة للتعليم هي كالتفكير بالنسبة للعمل فهذا يعني أن هناك حركتَين منفصلتَين ضمنياً، حركة الفكر وحركة العمل. وهذه الحركة الثانية تقودها الحركة الأولى التي ربما تسبقها زمنياً. وتفترض هذه النظرة في شكلها المنهجي أن الممارسة التعليمية الجيدة تقضي بتطبيق الطريقة التربوية تطبيقاً صائباً في سبيل الوصول إلى الهدف المنشود. ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة التي تُقيم رابطاً بين التربية والعمل التعليمي هي تبسيطية جداً لكونها تختصر الممارسة بمجموعةٍ من السلوكيات التنفيذية. ولنوسّع هذه الخاصية: في التربية، يمكن للمفكرين أن لا يكونوا عاملين ويمكن للعاملين أن يُعفوا أنفسهم من التفكير!

إن مقاربةً أكثر جدليةً هي بالتأكيد أفضل، وإذا استعدنا عبارة دوركايم، فإن التربية يمكن عندها أن تُدرَك كـ «نظرية - ممارسة» تندرج في موقفٍ وسط بين الفن والعلم[١]. من جهتنا، نحن نعتبر أن التربية هي علم الممارسة التطبيقية praxéologie، وهو علمٌ نعدّه كياناً مؤلفاً من شبكة من العلاقات المتبادلة بين الممارسة (في جوانبها الإنتاجية)، والتطبيق (في مشروعه التحويلي)، والتنظير (في محاولة فهم العمل التعليمي).

---

(١) É.Durkeim (1922), ***Éducation et sociologie,*** Paris, Alcan; Paris, PUF, 3e éd., 1992.

ويستند هوسّاي[١] إلى اقتراحه الذي يقضي بقراءة المواقف التربوية انطلاقاً مما يسميه «المثلث التربوي» ليحدّد ما يلي: «إن التربية هي تغليفٌ متبادل وجدلي للنظرية والممارسة التعليميتَيْن على يد الشخص نفسه ومن أجل الشخص نفسه... إن الشخص الممارس يحاول أن يجمع في عمله الشخصي بين النظرية والتطبيق (...)، وهذه مهمة لا بدّ منها وهي في الوقت نفسه مستحيلةٌ في شموليتها». وسيتخذ هذا التعريف للتربية مكان الأفضلية في الفصول اللاحقة.

يبقى أن نحدّد بدقّة التوسيع الذي سيعطى لتطبيق التربية وتطورها. فإذا عدنا إلى الكلمة كما هي مكونة فإن التربية pédagogie ترتبط بتعليم الأولاد[٢]. ولهذا السبب تم اقتراح مصطلحات أخرى مثل (andragogie) للدلالة على الجدلية بين النظرية والممارسة في علاقتهما بتعليم البالغين وتدريبهم. وهناك مقاربات أخرى تخصص حقل التربية للتعليم المدرسي، وتلتحق بذلك باهتمامات علم التدريس لكونها تؤكّد أن التربية تهتمّ بطرائق التثقيف ونقل المعارف.

إن الخيار المعتمد هنا لن يوجهّه الاهتمام باستكشاف نمطٍ كامل وشامل لكلّ حقول تطور علم التربية، من تعليم الأطفال في سنيهم الأولى حتى تعليم البالغين في الأُطُر المدرسية أو العائلية أو العلاجية

---

(١) J. Houssaye, ***La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui***, Paris, ESF, 1993.

(٢) تأتي كلمة Pédagogie من أصل لاتيني وتتكون من عنصرَيْن pèda (paidos) أي الطفل و(agogia) gogie أي مرافقة (المترجِمة).

أو التعاونية. . . سيتعلّق الأمر أساساً بتوجيه الانتباه نحو الطرائق في علم التربية كما يمكن لها أن تنتشر في إطار التعليم المدرسي.



الفصل الأول

مفهوم الطريقة في التربية: بعض الوسائل

إن البحث عن تنظيم طريقة أو إطار منهجي في المحيط التربوي يحمل على القيام بخيارات تكون فعالة حتى إن لم تكن دائماً جلية أو إن بدت بيّنة. يمكن لهذه الخيارات أن تستند على معارف سابقة في الميادين العلمية التي تهتم بالتربية، أو على نتائج تجارب تربوية وتعليمية، أو على الخبرة الميدانية المكتسبة شخصياً أو جماعياً، أو كذلك على التزامات تتعلق بالمبادئ التعليمية التي تترجم أحياناً اعتقادات مناضلة. عامة، وحسب تنظيمات مختلفة، نجد كل هذه العناصر سويةً. سيُكرّس هذا الفصل خصيصاً لمساهمات العلوم الإنسانية والاجتماعية، لضرورات تتعلق بوسائل العرض، ليس إلا[1].

I - المقاربة الفلسفية

يمكن دون شك للمراجع والأعمال الفلسفية أن تنطبق على أي من الأوجه المختلفة للتربية. لنكتفِ بالبعض منها.

(١) سوف نعرض للعلاقات بين التربية والتعليم في الفصل الرابع.

تندرج الطريقة التربوية، حتى عندما نرى هيمنة التقنية، في رؤيا التطور الإنساني، وفي عالم يهتم بالقيم وفي طريقة إدراك الشخص في التربية، شئنا ذلك أم أبَيْنا. فتتعلق الغايات المفضلة وتسلسل الأهداف والأولوية المعطاة للبعض منها وتفضيل نوع العلاقات بين المعلم والمتعلّم، بخيارات لا يمكن إخفاء أبعادها الفلسفية.

فتعتبر الطريقة التربوية عند البعض منظمة بحسب أهداف فورية، يحدّد بعضها بالنسبة للحاجات الاجتماعية الاقتصادية للوقت الحاضر. أما عند البعض الآخر، فتشكل التربية على الأخص من خلال طرائقها مشروعاً «التكوين الإنسان من خلال متطلبات الكرامة والحرية والاستقلالية والاحترام والمسؤولية (. . .) إنها وسيلة لجعل الشخص في التربية هدف بحد ذاته وليس فقط وسيلة»[١]. . .

وفقاً للنزعات التربوية، تأخذ الإشكالية المذكورة هنا هيئة تناقض بين أهداف التكيّف مع المجتمع والاندماج الثقافي وأهداف التشخيص والتحرّر الشخصي. عندما تزيد شدة هذا التناقض، تجد هذه الإشكالية نفسها في اختيار الطرائق المختلفة من التكييف أو حتى الترويض، إلى الرفض القاطع لأي تدخل تربوي منظم.

يُختصر هدف الاستشراك أحياناً بالاندماج الثقافي في حين أنه من الممكن الاعتراف بوجود الاستشراك الضغطي والاستشراك الاندفاعي. عندما تميَّز علاقات جدلية بين هاتين الحركتين، يُصوَّر تعلّم الأُطُر والقواعد الاجتماعية، التي من خلالها يحدث الاندماج

---

(١) M. Soëtard, La pèdagogie entre pensèe de la fin et science des moyens, *Revue française de la pédagogie*, n 120, 1997 p.99-104.

الثقافي، بالاشتراك مع تطوّر التشخيص الذي يتعلّق، هو بنفسه أيضاً، بتطوّر تملّك القواعد الاجتماعية عبر تحديد مواقع الشخص خلال مشاركته في حياة مختلف المجموعات الاجتماعية.

عندها، لا يتعلق الأمر بالطرائق التربوية للتكيف أو لرفض التدخلات، بل يتعلق باستخدام وسائل منهجية بإمكانها أن تمنح الشخص فرصة لبناء نفسه ووعي تعهداته وتحمل نتائج أعماله، وذلك في ديناميكية اندماج ثقافي وتحرر شخصي معاً.

II - وجهة نظر إتنولوجية

تعطي الاتنولوجيا أهمية خاصة لما يميز المنظمات والممارسات العملية أو الرمزية في مختلف الثقافات، فتميّز، كما يشير إليه إيرني[(١)]، الاتصال المباشر بحقيقة المجموعات البشرية وذلك لفهم القواعد والتحركات الاجتماعية والثقافية كما يعيشها الذين يحملونها، أكان ذلك عمداً أم لا.

يمكن بذلك للمقاربات الاتنولوجية أن تهتم بمختلف أشكال التعليم داخل مجتمع جمعيّ مثل مجتمعنا لدراسة الفروقات في العلاقات بالمعرفة بحسب الانتماء الاجتماعي مثلاً، أو بشكلٍ أشمل لتتكرس لدراسة أشكال التعليم في مختلف المجتمعات البعيدة في الزمان والمكان.

---

(١) P. Erny, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.

لم يَفُت تعاليم الاتنولوجيا أن تحث على التفكير في مختلف أنماط التعليم. يظهر إذن الطابع العالمي للسيرورة التعليمية الموجودة في كل المجتمعات، كما تظهر أيضاً النسبية الثقافية للأهداف وللوسائل الطريقة التي تسمح للوصول إليها من خلال التعليم.

ويعطي اريكسون[١] مثلاً قديماً ولكنه توضيحي جداً، في دراسة له عن أنماط «تدريب الأولاد» عند قوم السِيو في جنوب داكوتا. فيلاحظ الكاتب أنه يتم إرضاع الرضيع عند طلبه، غير أن مصَّ الثدي يُضبط بمنع العض، فيعاقب الرضيع الذي يعضّ الثدي بأن يُحرم من الرضاعة ويُمدّ على لوح مربوطاً من رقبته بحزام، ويُترك في هذه الوضعية حيث يصيح حتى الإنهاك دون أن يقلق عليه أحد.

وعدم احترام طريقة التصرف هذه تُعتبر نقصاً في التربية بالنسبة لسِيو جنوب داكوتا. يمكننا بسهولة تخيّل ردة الفعل التي يُحدثها تطبيق مثل هذه الطريقة على أطفال مجتمعنا الحالي... يظهر هذا المثل آثار التفسير والتقويم التي تكون كل طريقة تربوية موضوعه بالنسبة لاندامجه الاجتماعي والتاريخي.

III - مساهمات علم النفس

تتعلق النتائج المتعدّدة الصادرة عن أعمال في علم النفس بأنماط أبحاث مختلفة جداً بحيث لا يمكننا حصرها في بِضع صفحات. لن

(١) E. H. Erikson, *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1959.

نناقش هنا وحدة علم النفس، بل نستخرج ملاحظة عامة مما يهمنا: لطالما نَظَرت التربية إلى مساهمات علم النفس باهتمام كبير، إلى حد منحها الحصرية في بعض الأوقات.

١ - علم النفس التطوّري

تربية وتعليم وتكوين تعني العمل بحيث يتقدّم الطفل أو المراهق أو الراشد ضمن قدرته على التأثير في محيطه. يقترح علم النفس نظريات ونتائج بحوث تضفي ضوءاً مهماً على التطوّر النفسي في مكوناته الإدراكية والعاطفية، وعلى مراحله أو آلياته أو شروط تحقيقه. نفهم إذن أنَّ هناك علاقات وثيقة ظهرت بين علم النفس وعلم التربية، حيث اعتبر مبتكرو الطرق والمنهجيات التربوية مؤلفين مثل جيزيل أو والون أو بياجي أو فرويد كمراجع لأعمالهم، وذلك لعدة مرات. لقد اعتمدت النزعات التربوية للمدرسة الجديدة وللمدرسة العصرية على علم النفس التطوّري لبرهنة وتطوير طريقتهم في إدراك تنظيم الممارسات التربوية والتعليمية. إنَّ فصلاً من كتاب بياجي «علم النفس وعلم التربية»[١] المخصّص «للطرائق الجديدة وأُسسها النفسية»، لا يزال يُذكر في مناقشات حول الظروف الفضلى للتعليم والتعلّم في المدرسة. فأصبحت العبارة التي يكون الطفل تبعاً لها فاعلاً في تعلّمه، مألوفة واندرجت في تتابع الاندفاع الذي أعطته النظريات البنائية لعلم التربية.

وكأمثلة معبّرة سنتوقف هنا عند ثلاث من المساهمات الأساسية

---

(١) J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969.

لعلم النفس التطوري: التعرّف بالطابع الخاص بعلم نفس الأطفال، مراحل التطور وآلية هذا التطور نفسه.

أ - علم نفس الطفل

تتضمن مجتمعاتنا عدة صور للطفولة. فبالنسبة للبعض منها، يملك الطفل منذ ولادته كل علامات تطوره المستقبلي الذي، إذا لم يعرقله شيء، يكون مفعولَ الوراثة البيولوجية لأهله، فلا يتدخل المحيط إلّا لتعزيز أو تخفيف هذه الميزة أو تلك. أما بالنسبة للبعض الآخر، فيُعتبر الطفل كالشمع المرن الذي يعطيه محيطه بنيةً وشكلاً من خلال نقل المعارف والمهارات التي تتطلبها حالة الرشد.

يُحدث علم النفس التطوري انقطاعاً مع صور الحس المشترك هذه، فهو برهن أن الطفل لا يفكر مثل الراشد أو بطريقة أقل حدة من الراشد، بل يفكر بطريقة مختلفة. فالتجارب حول المحافظة على كمية المادة أو الوزن أو الحجم تقدّم صورة توضيحية عن ذلك. فقبل سن السابعة أو الثامنة، يفكر الطفل على أساس الهيئة الشكلية، لدرجة أنه بالنسبة له لا تملك المادة الكمية نفسها سواء كانت على شكل طابة أو على شكل نقانق. كذلك، لا تعتبر نفس كمية السوائل مطابقة سواء كانت في وعاء قعره واسع أو في أنبوب اختبار. وتأتي أمثلة أخرى متعلقة بمفهوم السببية أو بالأخذ بشكل منظم لعدة عناصر لتفسير حدث ما، لتدعم فكرة أن الطفل ليس خاملاً ينتظر أن يعطيه الراشد الحلول، بل هو يفكّر بطريقته الخاصة القادرة بالطبع على التطور.

بالنسبة لعلم التربية، تؤدي ملاحظات مثل هذه إلى الانتباه وأخذ طرق تفكير الطفل بعين الاعتبار بهدف فهم أفضل للأجوبة التي يعطيها على الأسئلة والمسائل التي يخضع لها، بدل أن يعاقب باسم الجهل الذي يمكن أن تدلّ عليه. يمكن للطريقة التربوية عندها أن ترتكز على وضع ظروف تسمح للطفل بممارسة منطقه، وتحثه على الشك في إطار تدرجيّة مكيّفة لتناسب إمكانيات التقدم، وتساعده على إعادة النظر في أجوبته في إطار ديناميكية التطور.

ب - مراحل التطور

حاول علماء النفس وصف مراحل التطور الإدراكي والعاطفي عند الإنسان. وترتكز اقتراحاتهم الأكثر شهرة في هذا الشأن على معرفة ما يميّز كلاً من المراحل وما يفرقها عن غيرها وما يمنح الظروف والإمكانية للانتقال (من خلال القطع أو النقل حسب المؤلف) إلى المرحلة التالية. نملك إذن جداول تصف مراحل التطور وتسمح للمعلم، في إطار منظور أوسع للتطور، بتحديد موضع سلوك الطفل أو المراهق في مرحلة من مراحل تطوره وبفهم أفضل لبعض تصرفاته وبعض ردات فعله أمام المواقف التي يصادفها.

ويعطي فرويد وصفاً للمراحل مبنياً على التطوّرات الجنسية. فهذا الوصف يسمح على سبيل المثال أن نفهم بشكلٍ أفضل كيف أن الطفل قادرٌ في المرحلة الذكورية، وفي الفترة المتعلقة بعقدة أوديب، على أن يقيم علاقاتٍ مع البالغين في إطار الشعور بالذنب، وهي علاقات تكون في بعض الأحيان مفاجئةً أو يصعب القبول بها.

ومن منظور آخر، استطاع فالون أن يبرهن كيف يتحقق التطور أيضاً على مراحل، وذلك في نوع من التناوب تسيطر فيه حيناً العاطفة، وحيناً آخر الذكاء. إن فالون يحدّد في بداية مرحلة الشخصانية وجود أزمة (أزمة السنة الثالثة من العمر)، وهي تمتاز عند عدد كبير من الأطفال بالمعارضة التي تكون غالباً منتظمة، وهو يرى فيها طريقةً يفرض الطفل فيها اختلافه عن الآخرين. وفي فترةٍ لاحقة، بين السادسة والحادية عشرة من العمر، تقع المرحلة التي يطور فيها الطفل، على المستوى الفكري، كفاياتٍ فئويةٍ لا يمكن التغاضي عن أهميتها في مرحلة دخول المدرسة الابتدائية.

أما بياجي، فإن ما يقدمه هو وصف لنمو الطفل يقوم على مراحل التطور المعرفيّ. فمن الذكاء الحسيّ الحركيّ عند الطفل الصغير جداً إلى مرحلة العمليات الشكلية عند المراهق القادر على التفكير الافتراضي الاستنتاجي، مروراً بفترة ما قبل العملاتية وبمرحلة العملاتية المادية، يتيح جدول المراحل الذي يقدمه بياجي للمربي أن يحدّد لكل مرحلة من هذه المراحل الطريقة التي يتصرف بها الأولاد ويتفاعلون فيها تبعاً لفترة التطور عندهم.

يمكن لتصوّر تدرّج تربوي أو تنظيم منهجي لشروط التعليم الإدراكية أو العلائقية أو الاجتماعية التي ينظمها المربي أو المعلم، أن تجد مصدر إلهامها أو على الأقل نظرتها في وصف مراحل التطور الإدراكي أو العاطفي أو الخاصة بالحكم الأخلاقي (ما درسه بياجي أيضاً) الذي يقترحه علماء النفس. إلا أنه يجب توخي الحذر من الرغبة في توافق يجعل التنظيم الزمني للمواقف التعليمية ولمستوى

التطلبات من قِبَل المربي، يتوقف على زمنية المراحل المُصغَّرة إلى توزيع بحسب شرائح العمر. في هذه الحال، يجب مثلاً عدم وضع الطفل أمام مواقف يستدعي حلّها تحليلاً عبر قابلية الانعكاس (أي إعادة صنع طابة بالمعجونة لبرهنة أن تحويلها إلى شكل نقانق لم يغيّر كمية المادة فيها) طالما أنه لم يصل بعد على الأقل إلى مرحلة العملاتية المادية. تعمل إذن جداول علماء النفس الغنية كشبكاتٍ نموذجيّة للعمل التربويّ، وهذا ما اعترض عليه علماء النفس أنفسهم.

ج - آلية التطور

إن أكثر ما يهم المربين والمدرّبين هو بالطبع ما استطاع علماء النفس تنظيره واكتشافه فيما يتعلّق بالآليات المستعملة عند التطوّر.

وهكذا فإنّ موضوع اللاوعي في العلاقات التربوية، والعلاقة بالمعرفة المُفسّرة على أساس التحليل النفسي كتحويل للشهوة الجنسية، والتوظيف التحولي وعكس التحولي، تشكل إذن النقاط الأساسية في النظريات التربوية المدافع عنها منذ أواخر الخمسينات. من بين مجموع التيارات المكوّنة للتربية المؤسسية التي تهدف عامةً إلى «تطوير مؤسسات اجتماعية داخلية لموازنة الثقل النموذجي للمنشئ»[(١)]، يكوّن بعضها على الأخص مرجعاً للآليات التي تصفها المقاربات الخاصة بالتحليل النفسانيّ.

من منظور آخر: عندما اقترح بياجي أن يعرض التطور النفسي انطلاقاً من مفهوم التكيّف المستوحى من دراسة التكيّف البيولوجي

(١) J. Ardoino, R. Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994.

للكائنات الحية، حُمِل على تصوّر ديناميكية هذا التطور من خلال آلية مزدوجة للإدماج والتكيّف. فالطفل الذي يعمل على محيطه يدمج عناصره معتمداً على البنية السلوكية والذهنية التي يملكها. يتعلق الأمر بالإدماج كما نلاحظه مثلاً عند الطفل الصغير الذي يميل إلى إدماج معظم الأشياء التي يمكنه الوصول إليها بعملية المصّ. فالعلاقات المقامة إذن مع المحيط الخارجي الذي يقوم بضغوط أو مقاومات تؤدي إلى تأقلم عبر التكيّف، أي نوع من الملاءمة مع المُعطيات الجديدة. «إن التأقلم الفكري هو موازنة تدريجية بين طريقة عمل إدماجية وتكيّف مُتمِّمة»[1]. فعملية التوازن الموصوفة هنا تسمح بعرض تحقيق الإندماج التكييفي على مستوى عالٍ. فمعرفة هذه الآلية لها أهمية كبيرة لمن يحاول أن يبتكر منهجية ملائمة للتربية والتعليم. وبالاعتماد على علم النفس الذي يتبع منهجية بياجي، القديمة منها أو المستحدثة، يمكننا التكلم، بطريقة مختصرة طبعاً وقابلة للنقاش، عن التربية البنائية. أما بالنسبة للتصور المنهجيّ في التربية، فإننا نتوقف خاصة عند مبدأ ديناميكية التطور المصنوعة من جَدَلية بين آلية الإدماج وآلية التكيّف التي تعمل في علاقات الشخص مع محيطه. يلعب المعلم والمربي على ظروف هذه العلاقات من خلال خلق مواقف ذات صعوبات مختلفة، وآخذين إمكانيات الاستيعاب بعين الاعتبار، وخالقين أيضاً ظروفاً يكون فيها صراع ذهني يحتاج إلى تكيّفات جديدة.

(١) J. Piaget, ***La naissance de l'intelligence chez l'enfant,*** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1993.

٢ - علم نفس التعلّم

إذا أمكن لعلم نفس التعلّم أن يكون في ما مضى مجالاً مختلفاً عن علم النفس التطوريّ، فقد اتّسمت العقود الأخيرة بنظرة تشمل آليات التطوّر وآليات التعلّم، وذلك خاصة على أسس أعمال بياجي التي سبق وذكرناها وأكثر منها أعمال فيغوتسكي. لقد شاهدنا حتى الآن إما فصل هذه الآليات أو ربطها بشكل تبعية باتجاه واحد: إما أن يُعتَبر التعلّم خاضعاً إلى نمط التطور، أو يُعتَبر التطور نتيجة التعلّم.

إن إعداد بيانٍ تفصيليّ يشمل النظريات التي اهتمّت بإبراز الطريقة التي يحدث بها التعلّم مهمّةٌ واسعة النطاق، إذ أنّه، منذ قرنَيْن تقريباً، ظهرت العديد من الاقتراحات النظرية المتعلقة بالتعلّم، في جو منافسة شديدة في بعض الأحيان، ولطالما وضع الباحثون الوصول إلى نظرية عامة وموحّدة للتعلّم هدفاً لهم.

لقد عالج وايل - باري[1] باقتضاب كلّ جوانب موضوع مختلف أشكال التعلّم، مما يُبرز تنوّع المقاربات، إن لم نقل تعارضها: التعلّم من خلال السمات، أو التعوّد، أو التكييف، أي التعلّم التعاوني، أو بجهد من الطرفَيْن، أو بالتقليد، أي التعلّم بالتوجيهات. . . وإذا أردنا تبسيط الأمور، يمكننا اعتبار أن لدينا إما نظريات تعلّم تعتمد على النموذج السلوكيّ الذي يربط المُنبِّه بالجواب، وإما نظريات إدراكية تعتبر أن التعلّم يتعلّق بنشاط معرفةٍ

(١) A. Weil-Barais, *L'homme cognitif*, Paris, PUF, 1993.

يغتني من خلال الخبرة ويملك استقلالية عن المُنَبِّه الذي يعالجه، وإما أيضاً نظريات اجتماعية إدراكية تهتم كذلك بالنشاطات الإدراكية وتصمّمها على أساس اجتماعي، أو لا تصمّمها إلا على أساسٍ اجتماعي.

نفهم إذن أن الاشراكات بموضوع التربية تختلف بحسب التوجّه النظري الذي نهتم به.

أ - النظريات السلوكية

في قلب التيار السلوكي، ينتمي سكينر إلى مجموع المؤلفين الذين أثروا أفكار وطرائق التربية. فيتعلّق التعلّم بالنسبة له بالتكيّف الفعال الذي يجب تمييزه عن التكيّف التقليدي إذ أن الحيوان يتلقى بودرة اللحمة في فمه مباشرةً من قِبل المُختبِر في التكيّف التقليدي، غير أنه يمكنه الحركة والاستكشاف والتصرف جسدياً لإنتاج تعزيز (الحصول على الطعام) في المكان المخصّص للاختبار عندما يتعلّق الأمر بالتكيّف الفعّال.

تُظهِر نتائج اختبارات التكيّف الفعّال أنّ التعلّم يحصل على أساس التعزيز: يعمل الحيوان الذي يسير في العلبة على عَتَلة مما يؤدي إلى وصول طعام في المَعلَف. بفضل حصول هذا التعزيز الإيجابي، يتعلّم الحيوان أن يتصرّف بطريقة فعالة بالنسبة لمحيطه، وذلك للحصول على الطعام. يمكننا إذن عن طريق التعزيزات الإيجابية أو التعزيزات السلبية أن نُحدِث تعلّماً للتصرفات التي يجب فعلها أو تفاديها. ومن الممكن، بناءً على الأساس نفسه وفي

اختبارات أكثر تعقيداً، أن نوصل إلى الحيوان تعلّماً معقّداً، مثل الحمام الذي يصل به الأمر إلى تعلّم أنه يمكنه إحداث نتائج متغايرة إذا ضرب بمنقاره على لوحة بطرقٍ مختلفة.

حاول سكينر أن يطبق مبادئ التكيّف الفعال على التعليم البشري - ولم يكن ذلك دون نجاح. فطوّر طريقة تعليم كاملة، مبرمجة على أسس التعزيز الإيجابي: الأسئلة أو المسائل التي على التلميذ حلّها تجعل النجاح (التعزيز الإيجابي) يصل إلى نسبة مرتفعة. أما اليوم، فقراءة أول البرامج التابعة لنظرية سكينر لا تفتأ تدهشنا، إذ أن همّ الوصول إلى نسب نجاح كافية أدّى بمُبتكري النشاطات إلى تحضير تسلسل أسئلة مفصّل جداً وأحياناً متدرّج لدرجة أنه يحمل على الملل أكثر مما يحمل على الفضول. وتبقى بعض الأجهزة الحالية المتعلّقة بالتكنولوجيا التربوية الجديدة عرضة لهذه الانتقادات.

ب - النظريات البنائية

في الإطار النظري والتصوّري المتعلق بعلم نفس بياجي، كما رأيناه سابقاً، تجد الأسئلة التربوية عناصر أجوبة قيّمة أو على الأقل إرشادات لتصميم أجوبة. فتنصّ الفكرة الرئيسية على منح العمل الدور الأكبر في تطوّر المعارف. ومن هذا المنظور، لا يمكننا تخفيض التعليم إلى تمرين يربط المنبّه بالجواب، أو إلى نقل بسيط للمعلومات من الذي يعرف إلى الذي لا يعرف. يُوفّر العمل الشروط التي تسمح بتكوين بنية (أعمال مُستبطنة) ونشاط مَفْهَمة، مما يكوّن أساس بناء المعارف. إذا كان عمل الشخص، خاصة الطفل الصغير، يُمارس على الأشياء المحسوسة، فهو يُمارس أيضاً على جسده،

وعلى الأشخاص المحيطين به، وعلى الأشياء الرمزية (خاصة اللغوية) وعلى الفكر بحدّ ذاته. في حالة بناء المعرفة من خلال العمل، خاصة من خلال مداولة أشياء يكتشف الشخص تناسقها المادي أو علاقاتها ببعضها، يتعلّق الأمر بتجريد تجريبيّ، وذلك على المستوى الإدراكي. أما في حالة التأمل الفكري، فيتعلّق الأمر بالتجريد العاكس.

بالنسبة للمربي، إن الطريقة التي يجب تفضيلها هي التي تعطي الأطفال والمراهقين الفرصة والوسائل ليحقّقوا، في الوقت نفسه، أعمالاً محسوسة وأعمالاً ذهنية على الرموز والمنطق أو طرق التفكير. لا يجب فهم هذا الاختيار التربوي كنوع من الفاعليّة الدائمة التي يكفي صيانتها، إذ يتعلّق الأمر بتوفير ظروف تجعل العمل متعلّقاً بتحقيق مسائل مستبطنة أكثر فأكثر، فلا تُترجم بالضرورة بتصرفات يمكن رصدها. تتعلق ديناميكية هذه الأعمال والتحوّلات بعمل يُحسّن بتواصل ويعتمد على تركيبات ذهنية متتالية. «العنصر الأساسي لهذه البنائية هو توازن من خلال التنظيمات الذاتية التي تسمح بمعالجة التفكّكات المؤقتة، وبحلّ المشاكل وتخطّي الأزمات أو الاختلالات عبر إعداد مستمر لتركيبات جديدة يمكن للمدرسة تجاهلها أو تفضيلها حسب الطرائق المستخدمة»[١].

ج - التحفيز والذاكرة

كما سبق وذكرنا، جاءت أعمال أخرى مُكرّسة لعلم النفس

---

(١) المرجع المذكور سابقاً .J. Piaget, 1969

التعليمي لتُكمِل أو تُنوِّع أوتُناقش المرجعيات الخاصة ببياجي التي بقيت مسيطرة على التفكير التربوي لمدة طويلة.

وبمثابة تكملة، يمكننا ذكر الأعمال المتعلّقة بالتحفيز وبالذاكرة.

لا تزال التساؤلات حول التحفيز موضوع نقاشات حادّة في عالم التربية، إذ يدّعي المعلمون الاهتمام بإثارة أو المحافظة على تحفيز تلاميذهم؛ فرغم اعترافهم بأهمية عمل التلميذ في التعلّم، يتساءلون حول ما يمكن أن يُسهل التزام التلاميذ في نشاطات مُنتِجة للمعارف، منضمّين بذلك إلى نوتين[١] الذي يعتبر أنّ «التحفيز هو الهيئة الديناميكية للتصرف». فبالنسبة لهذا المؤلّف، يَنتُج التحفيز من تَوتُّر نحو ظرف يُعتَبَر أفضل أو أكثر إرضاءً، فيُخلَق من اختلال (عاطفيّ و/أو إدراكيّ) بين وضع حاليّ، منظور إليه بذاتيّة، ووضع جديد يُصبح الهدف الذي يجب تحقيقه. يُسمى التحفيز خارجيّاً عندما يتعلّق بظروف أو بتدخلات خارجية بالنسبة للشخص (كالخوف من العقاب)، ويُسمى داخلياً عندما يُحدّد الشخص أهدافاً لنفسه، ويعطي نفسه وسائل لتقويم تحقيق هذه الأهداف، معتبراً هذه التحقيقات كدعم (إيجابيّ في حال النجاح). ويمكن للتحفيز أن ينتُج عن العاطفة بطرقٍ مختلفة (يمكن للرغبة أن تُستثمر في رغبة في التعلّم ورغبة في المعرفة)؛ ويمكنه أيضاً أن يظهر كديناميكية فكرية يدعمها مشروع حلّ صراع إدراكيّ أو ما يظهر كتناقض أو تعارض.

أما الذاكرة، فهي ميدان من علم النفس وعلم النفس الفيزيولوجي

---

(١) J. Nuttin, *Théorie de la motivation humaine,* Paris, PUF, 1984.

وهي موضوع الكثير من الأعمال؛ إن امتداد الإشكاليات المتعلّقة بترميز المعلومة وحفظها، أو بنشاطات الاسترجاع أو بما وراء الذاكرة (إدارة الاستذكار انطلاقاً من المعرفة التي نملكها لعملنا الذاكري الخاص) يجعل من الصعوبة بمكان أن تُذكر كلها في بضعة أسطر. فلنذكر مثلاً عن تقويم الذاكرة الذي يهمّ التربية، دون أن ندخل في اختبارات الآلية الذاكريّة.

حاول ليوري[١] أن يعرف ما هي القدرات الوسطى للذاكرة عند التلاميذ في بداية ونهاية المدرسة الثانوية. أظهرت الاختبارات المُطبّقة في نهاية السنة الدراسية أن التلاميذ يعرفون تقريباً ٢٥٠٠ كلمة موجودة في كتبهم (غير الكلمات الأساسية الشائعة)، وذلك لمجموع ثماني مواد دراسية. ونلاحظ أن هذا الرقم هو نفسه تقريباً في نهاية الصف الخامس. وما يثير اهتمام المربّين أكثر هي العلاقة بين عدد الكلمات المحفوظ بالنسبة للعدد الأقصى لكلمات البرنامج الموجود في الكتب، والنجاح المدرسي. فتُظهر نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين ينجحون بتفوّق أكثر من غيرهم هم الذين، رغم عدم حفظهم كلّ الكلمات الموجودة في الكتب، قد حفظوا أكبر عدد من الكلمات، أي تقريباً ٤٠٠٠ كلمة في السنة، بينما لم يحفظ التلاميذ الذين ينجحون بتفوق أقل على المستوى المدرسي سوى ١٥٠٠ كلمة تقريباً في السنة. ونتعرّف بذلك على عامل مهم في النجاح. وعلى الصعيد المنهجي، تثير هذه النتائج تساؤلات حول الاختيار التربوي

(١) A. Lieury, ***Mémoire et réussite scolaire***, Paris, Dunod, 1993.

لعدد واقعيّ أكثر للكلمات الجديدة المهمة في كل مادة دراسية، وبالطبع أيضاً حول ظروف تعليم هذه الكلمات لكل التلاميذ.

د - تعلّم ووساطات

تفتح أعمال برونر أو فيغوتسكي وجهات نظر تجدّد جذرياً مساهمات علم نفس التعلّم بالنسبة للتربية، فيشدّد هذَان المؤلفان بطريقة مختلفة على دور مرافقة المربي والمعلم للتعليم.

بالنسبة لبرونر، تعطي الثقافة شكلاً للفكر. فلا تكفي محاولة تفسير التطوّر والتعلّم اعتماداً على الأبعاد النفسية الداخلية، بل يجب اعتبار أن الأفعال تعمل في وعلى المحيط، وأنه بذلك يتعلّق الواقع الذي يبنيه كل شخص بالأبعاد التاريخية والثقافية والاجتماعية (وهي محدَّدة بالمُفاوضة وموزّعة اجتماعياً). «عدم الأخذ بعين الاعتبار الطبيعة الواقعية/ الموزّعة للمعرفة ولاكتسابها، لا يعني فقط نسيان الطبيعة الثقافية للمعرفة بل أيضاً الطبيعة الثقافية لاكتسابها»[١].

علَّل برونر دور الوساطة من قبل المربي والمدرّب. فيخلق دور الوساطة هذا في إطار تفاعل خاص بالوصاية الظروف الملائمة للتعلّم. لا يتعلّق الأمر بالعمل مكان من يتعلّم أو بإعطائه الأجوبة، ولا يتعلّق بالامتناع أو بالاكتفاء باهتمام سطحي؛ بل يتعلّق الأمر بمساعدة الطفل على اكتشاف محيطه من خلال مرافقة تسمح له باستغلال الفرص التي خلقها بنفسه، وذلك من خلال التدخل أو

(١) Jérôme-Seymour Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle,* Paris, Eshel, 1991.

إنقاص المساعدة في اللحظة المناسبة لتغيير الموقف (من خلال تعقيده مثلاً) بهدف إحداث تقدّم في التعلّم.

وكما رأينا أعلاه، يرتبط التعلّم والتطوّر بشدّة فيما بينهما، بالنسبة لفيغوتسكي. ففي مرحلة من تطوّره ووفقاً لكفاءاته الفكرية، يستطيع الشخص، لوحده، حلّ عدد معيّن من الأعمال والمسائل التي تُطرح عليه. ولكن في المرحلة نفسها، وفي حالات تعاون وتفاعل اجتماعي، يمكن للشخص أيضاً أن يحلّ مسائل جديدة بالنسبة إليه، إذا كانت هذه المسائل موجودة في هامش طوره المُحتمل. يسمي فيغوتسكي مجال الاحتمالات الموجود بين المستوى الفكري الحالي والمستوى المُحتمل بـ «النطاق الأدنى للتطوّر».

ويلعب المحيط الاجتماعي، الذي يُعتبر حامل المعرفة المكوّنة تاريخياً، دوراً مهماً من خلال الوساطات الفكرية والعاطفية التي يقوم بها لتفضيل النشاطات التي يكون مستواها ضمن النطاق الأدنى للتطوّر؛ ويكون إذن حافزاً للتطوّر تعلّمُ تصرفات جديدة، يُقام بعضها في بادئ الأمر مع مساعدة بالغ. «يخلق التعلّم إذن، ويوقظ ويحرّك عند الطفل سلسلة من آليات التطوّر الداخلي التي، في مرحلة ما، لا يستطيع الوصول إليها إلا في إطار التواصل مع البالغ والتعاون مع زملائه، والتي تصبح فوزاً خاصاً للطفل عندما يستبطنها»[1].

---

(١) L. S. Vygotski, Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in B. Schneuwly, J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.

IV - إضاءات من علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي

يتجلى لنا في الأعمال التي جئنا على ذكرها أن للبعد الاجتماعي والاجتماعي التاريخي تواجداً بارزاً في دراسة تنظير تطور الشخص. كما جاءت مقاربات أخرى ضمن أعمال تُصنّف في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، لتنير وتسلط الضوء على التصور المنهجي في علم التربية.

١ - ما بَعد الحتمية الاجتماعية

تميزت السبعينات بنشر أعمال في علم الإجتماع ذات عناوين موحية، منها «الورثة، الانتاج»[١] اللذان عرفا انتشاراً واسعاً في ظرفٍ زمنيٍ قصيرٍ، مما جعلهما موضوع جدال في المحيطَيْن التربوي والتكويني. فحوى هذين العملين، مقاربةٌ «جد» منتقدة للدور الذي تلعبه المدرسة، والتي، عكس ما هو منتظر منها وعكس الأهداف التي تدعيها، فهي لا تفتأ تنقل التفاوت مما يزيد التمييز بين التلاميذ نسبةً إلى انتمائهم الاجتماعي. فما جدوى علم التربية إذاً؟

كما ذكره روشكس[٢] في وقت لاحق، إن بعض علماء الاجتماع، ومنهم بورديو، فرّقوا بين الثقافة والعلاقة بالثقافة، ففتحوا المجال أولاً للظن بأنه بإمكان علم تربية واضح وواقعي أن يفتح

(١) P. Bourdieu, J.-C. Passeron, ***La reproduction,*** Paris, Minuit, 1970.

(٢) J.-Y. Rochex, ***Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité,*** Paris, PUF, 1995.

إمكانيات التغيير لكي لا تبقى المدرسة مقتصرة على دور التقليد. لكن أكثر الخطابات انتشاراً أكد أنّ أي مشروع يهدف الى تعويض التفاوت بتربية ملائمة، لن يكون سوى تربية غير مُجدية. «(. . .) ووجد المدرّسون أنفسهم وقد اتُّهموا بأنهم يقومون بدون علمٍ منهم، وغالباً تحت اسم المدرسة التحريرية، بنقل التقسيم الاجتماعي»[١]، مما يُخضع المربون والمعلمون والمدربون إلى الحتمية وإلى التخلي عن الانخراط في البحث التربوي.

ومع مرور السنين، أصبح النقد الواشي من طرف علم الاجتماع موضع تحليلات ومباحثات، مقدَّمة خاصّةً بمقاربات اجتماعية أقل عمومية وغالباً على السلم الاجتماعي للفِرَق الصغيرة.

وكأمثلة على ذلك، نذكر بعض الأعمال التي حاولت الوصول إلى الطريقة التي يكون فيها التعليم مختلفاً من حيث منهجيته ومضمونه، حسب جمهور التلاميذ. فعند التوجه إلى تلاميذ ينتمون إلى طبقة اجتماعية ميسورة، لوحظ أن جلسات التيقّظ في سنوات السبعينات والثمانينات في المدارس الابتدائية كانت تأخذ شكل نشاطات تقنية دقيقة ومتطلبة ، مقدّمة بذلك إمكانية تطوير قدرات التحليل والتركيب. بينما نجد في الجلسات الموجهة إلى تلاميذ متحدرين في أغلب الأحيان من الطبقة العاملة، أنّ الاهتمام يوجَّه إلى صنع أشياء تزيينية عبر أشغالٍ يصعب تحديد أهدافها. وفي نفس

(١) A. Van Zanten (sous la dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

السياق تطرقت دراسات أخرى إلى ما يحدث في الصف، فأظهرت أن المدرسة لا تقوّم نفس التصرفات عند البنات وعند البنين.

ومن هنا تم تخطي مرحلة مهمة تؤدّي إلى فهمٍ أفضل لماهية تطبيق الدور المفرّق للنظام المدرسي. كان باستطاعة الفكر التربوي أن يتبنى نتائج هذه الدراسات لكي يعيد التفكير في طرائق التدخل أمام التلاميذ.

تلت أبحاث علم الاجتماع التي ظهرت في السبعينات - والتي هزت أكثر من اعتقاد - أبحاث جديدة اهتمت بالعلاقة بالعلم، والتي تصنّف اليوم ضمن الطرائق المهتمة خاصّةً بالشخص الذي يتعلم. وحسب شارلو، «فإن الانتماء الاجتماعي ليس السبب في الفشل الدراسي»[(١)].

فيعرّف الكاتب العلاقة بالمعرفة على أنها «مجموعة العلاقات المنظمة التي يتخذها الشخص مع كل ما يتعلق بالمعرفة والتعلّم». أما البحث عن كيفيّة انتشار «أشكال التعلم» في حالة نشاط الشخص من خلال تجاربه العائلية والاجتماعية والمدرسية، فهو وسيلة لفهم أفضل لكيفية بناء الشخص لذاته. بالإضافة إلى أن للأجهزة والمنهجيات التربوية أهمية في هذا البناء، تبعاً لعلاقاته مع المعرفة التي إما أن يهتمّ بها أو يهملها. يقع بعض التلاميذ في منطق سباق العقبات فيولون الاهتمام كله إلى الانتقال من صفّ إلى آخر أعلى منه ، بينما يسجل البعض الآخر نشاطاته في علاقته بالعلم، والتي يعطي بفضلها

(١) B. Charlot, ***Du rapport au savoir,*** Paris, Anthropos, 1997.

قيمةً لمواضيع التعلّم دون اقتصارها على أهداف مدرسية آنية محضة. «فهُم يتساءلون حول معاني مواد التعليم، وأهداف التمارين والنشاطات الدراسية، ويتطلعون إلى فهم مبادئهم الأصلية، ويعطون لنشاطهم معنىً يتعدّى ما يحتاجونه لتأدية مهام مجزَّأة (. . .)»[١]. وعلى الصعيد التربوي، نأتي للبحث عما يجعلنا نحسّن معرفتنا خصائص العلاقة بالعلم لدى التلاميذ، ونشجّع حركيتهم.

٢ - مسارات علم النفس الاجتماعي

وفي الختام، نأتي على ذكر بعض المفاهيم المتطوّرة في علم النفس الاجتماعي، والتي تأخذ حيزاً متزايد الأهمية نظراً لمكانتها في التربية والتدريب.

إنَّ مفهوم التشخيص الاجتماعي هو من أقدم مفاهيم التفكير التربوي ، وحسب موسوفيشي فإن التشخيص الاجتماعي هو «نوع معرفة موضوعٌ ومتبادلٌ اجتماعياً، له هدف تطبيقي يسعى إلى صنع واقع مشترك لمجموعة اجتماعية ما»[٢]. وإذا اعتبرنا أنّ التشخيصات الاجتماعية مبادئ منظمة للمواقف المأخوذة من الحياة الاجتماعية، نفهم حينئذ أهميتها في تحليل مواقف وتصرفات التلاميذ حيال المدرسة، أو حيال العلامات المدرسية، أو حتى حيال الامتحانات والشهادات.

(١) المرجع المذكور سابقاً É. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex, Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir, in A. Van Zanten (sous la dir.), op. cit., 2000.

(٢) S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

تجدر الإشارة - فيما يخص المربّين - إلى التطلعات والمسارات الإسنادية، ففيما يتعلق بالأوائل، ومنذ دراسة «مفعول بيقماليون»، جاءت العديد من الأعمال لتؤيد - أو تغيّر تغييراً بسيطاً - ارتباط النجاح الدراسي بما ينتظره المعلمون من تلاميذهم انطلاقا مما يعرفونه أو يظنون معرفته عنهم. فيَكثُر نجاح التلاميذ كلما ازدادت توقعات أساتذتهم منهم.

أمّا لشرح نتائج عمل أو فعل متمّم، أو عند استباق حدث أو فعل مُتوقّع، يمكن الاستناد إلى أسباب متعلقة بالقدرات أو المحاسن أو العيوب الشخصية (إسناد داخلي)، أو عوامل خارجية كالظروف أو الحظ (إسناد خارجي). بصفة عامة، وعلى الرغم من وجود اختلافات وفقاً للمواد التعليمية الدراسية أو للظروف، وعلى الرغم من عدم استمرارية العلاقة[١]، يبدو واضحا أن التلاميذ الذين يُظهرون داخلية عالية (تفوق الإسنادات الداخلية) يحظون بأحكام أكثر ايجابية من قِبَل المعلمين، مما يجعل تطلعاتهم أكبر لهؤلاء التلاميذ ويدعم بالتالي نجاحهم.

إنّ نظرية باندورا[٢] الاجتماعية الإدراكية، والأعمال التي تلتها، تلقي الضوء على أهمية المسارات التي بفضلها يحقق الإنسان نفسه كشخص اجتماعي في خضم التفاعلات الديناميكية. يُبرز الكاتب الشعور بالفعالية الشخصية، على أنه عامل تفسيريّ للنجاح في النشاطات التي يباشر بها. ليس هذا العامل سمة شخصية منفصلة

(١) P. Bressoux, P. Pansu, ***Quand les enseignants jugent leurs élèves***, PUF, 2003.

(٢) A. Bandura, ***L'auto-efficacité***, Bruxelles, De Boeck, 2002.

بحيث تجب دراسته على حدة، بل هو على علاقة بالبيئة الاجتماعية وكذا بالعملية الحقيقية وتسلسلها. تبرز الأعمال المنجزة تبعاً لِمراسم مقارنة، أن الأطفال الذين لديهم شعور عال بالفعالية الشخصية، قادرون على حل أكبر عدد ممكن من المسائل، ويتقبلون بشكلٍ أفضل إعادة النظر في المسائل التي أخطأوا في الإجابة عليها. يشكّل ذلك ملاحظة مهمة بالنسبة للمعلم: فوجود أهداف متعلقة بالعمل الذي يقوم به الطفل والتي يمكن له أن يتعرف عليها، يلعب دوراً في تطوير الإحساس بالفعالية. أمّا عندما تكون الأهداف بعيدة جداً أو منعدمة، يزيد شك الأطفال في قدراتهم فينجحون بنسب أقل.

بدون إعطاء بانوراما كامل لمساهمات العلوم الإنسانية والاجتماعية في المفهوم المنهجي في علم التربية، تظهر المراجع المختارة مدى غنى هذه الأعمال - القديمة منها أو الحديثة - بالعوامل التي تجدّد بعث التفكير، وتشكل نقاط دعم للعمل التربوي[١].

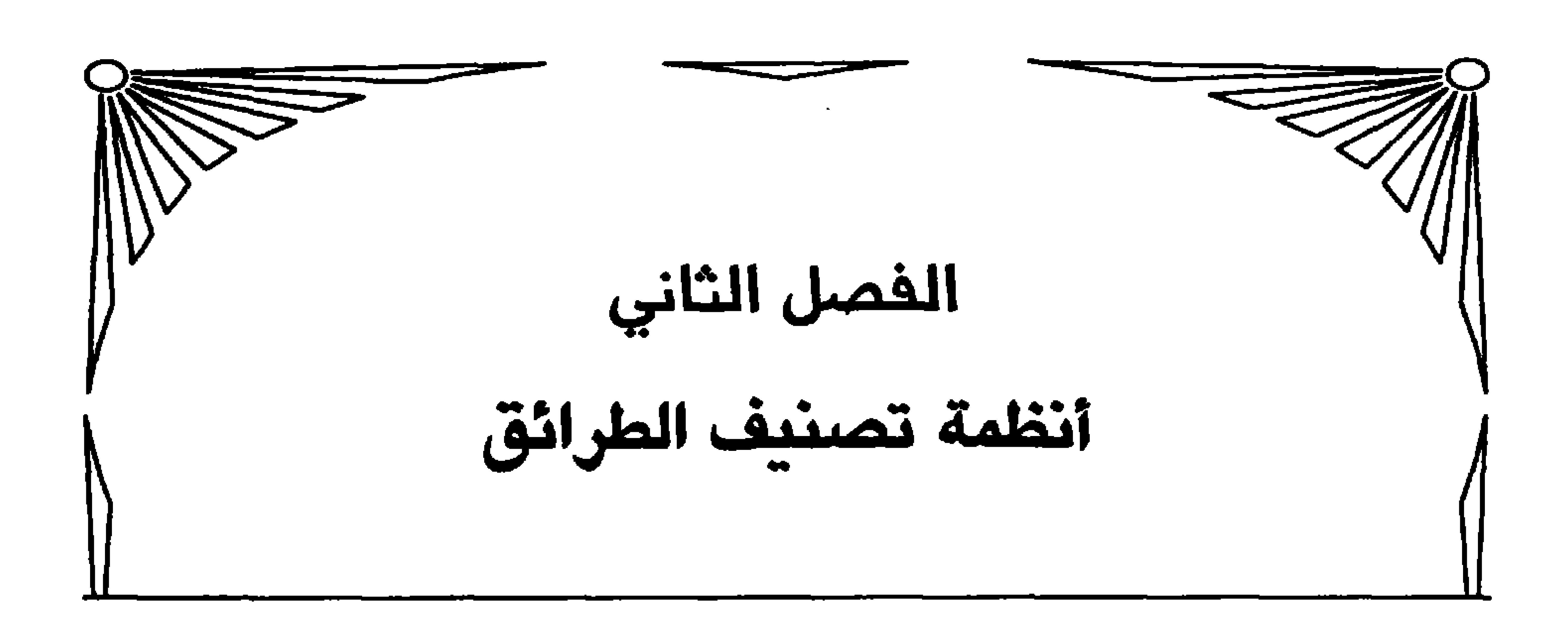
إن الحماس الذي تثيره هذه الأعمال يجب ألا يقود إلى نوع من الاختزال التربوي الذي يبدو كمكانٍ لتطبيق نتائج الأبحاث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، والذي يتحول إلى أبعاد جرى تفحّصها. فلنشدد على الاستقلال الذاتي للتربية لا لنجعلها مجالاً على حدة وإنما للتنويه بأن التربية كنظرية تطبيقية تزيد أيضاً من

(١) خاصة من قبل G. Mialaret, ***La psychopédagogie,*** Paris, PUF, coll «Que sais-je?», n 2357, 2002.

مكتسبات التجربة المعاشة والمذاهب الفكرية الموجودة منذ القدم والتي تخترقها. وعلم التربية لا يُولد من مُكتسبات علم النفس أو علم النفس التربوي، كما يمكن أن تفكر به بعض المقاربات النفسية والتربوية التي انتُقِدَتْ بقوة.







الفصل الثاني
أنظمة تصنيف الطرائق

I - حدود التقابل الثنائي

غالباً ما تراودنا الرغبة، من وجهة نظر مقاربة شاملة، في تحديد فئتين من الطرائق تتقابلان: طرائق تقليدية وطرائق غير تقليدية (جديدة، حديثة، ومستحدثة).

فإذا كان جمع الطرائق غير التقليدية في مجموعة واحدة منسجمة صعباً، كي لا نقول مستحيلاً، فتوحيد الطرائق التقليدية في فئة واحدة أمر غير سهل أيضاً.

فما الّذي قد نعنيه «بالطرائق التقليدية»؟

يمكن ذكر عدّة دلالات للطرائق التقليدية حيث أنها تختلف باختلاف مراكز اهتمامنا سواء كان المسار التربوي أو الوسائل أو المضمون (معرفة أم مهارة) أو أصول الطريقة. وتتلخص خصائص الطرائق التقليدية فيما يلي:

- مسار النقل الذي يتم من خلاله توصيل المعرفة مباشرة من المعلّم إلى التلميذ (وعادة يتم ذلك بطريقة شفهية)، وهو من المتوقّع منه أن يسجّلها ويكدّسها.

- العمل بالوسائل المستعملة بكثرة في التدريس التقليدي بما فيها السبّورة السوداء، الطرق أو التمارين المسماة بـ «الكلاسيكية»، التقويم من خلال استجوابات كتابية، وضع علامات رقمية. . .

- الرجوع الحصري إلى المضامين التقليدية وإلى كتب ومؤلفات الماضي تماماً كما تعزّزها الثقافة المدرسية.

- العودة إلى العمل بالأشكال التربوية والتعليمية ذات الأصل التاريخي القديم.

من المفترض أن تكون خصائص الطريقة غير التقليدية معاكسة تماماً لخصائص الطريقة التقليدية، فيكون اكتشاف الأشياء من قِبَل التلاميذ موضوعاً في قلب المسار التربوي، والوسائل المعمول بها تكون مبتكرة، والمضامين تكون حديثة تواكب الوضع الراهن العلمي والاجتماعي والعمل التربوي الذي قاده مؤسسوه يتسم بخاصيته المستحدثة.

وبالفعل، كما يمكن أن نجد هذه الطريقة التقليدية بكل خاصياتها - التي سبق أن وصفناها -، قد توجد حالات حيث لا تلتقي فيها كل هذه السّمات، إذ أنه من الممكن، مثلاً، أن تكون المسارات والمضامين تقليدية بينما تكون الوسائل مختلفة عن التي تستعمل عادة ويكون العمل التربوي رائداً كما هو الحال مثلاً في استعمال وسائل الإعلام الآلي في إطار التعلم عن بعد. فهل يصحّ في هذه الحالة التكلم عن طريق تقليدية أم هي عبارة عن طريقة أخرى لا تتمثل حتماً في طريقة غير التقليدية؟

هنا تظهر بوضوح وبسرعة حدود التقابل الثنائي حيث أن عبارة «الطريقة التقليدية» قد تشير في بادئ الأمر إلى حقائق تختلف تماماً فيما بينها تبعاً للخصائص المعتبرة أو المهملة. ثانياً، قد تكون الثنائية «تقليدية/غير تقليدية» غير مناسبة لوصف تنفيذ التربية الحقيقية في وضعية تربوية أو تعليمية ما.

II - بعض الأنظمة التصنيفية

هناك عدد كبير من الأنظمة تمّ اقتراحها من أجل إعطاء نظرة منتظمة لمختلف الطرائق، ويعتمد كل اقتراح على خصائص تميزّه. فالتمييز الذي تم ذكره من قبل بين الطرائق التقليدية والطرائق غير التقليدية لا يختفي كلياً وإنّما يُدمج ضمن دراسة ترتيبية ونقدية للأفكار والمسارات المنهجية.

وعلى سبيل المثال، سوف يتم ذكر بعض الأنظمة التصنيفية ومن بينها نظام «نوط»[١] الذي سوف يتم التطرق إليه بإسهاب، مما يسمح بمعالجة طرائق الفئات الأخرى الأكثر صعوبة وتعقيداً.

أ) - بالنسبة للباحث «موراندي يستدعي مسارُ كل نشاط في علم التربية استخدام الصور والأشكال والأبعاد والاتجاهات التي تربط بين القيم والمعاني والطرائق والنشاطات»[٢]. وفي هذا الصدد يقترح المؤلف البدء بتعيين النماذج التربوية التي تندرج ضمنها مختلف

(١) L. Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1977.

(٢) F. Morandi, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 1997.

الطرائق حيث أنّه يحدّد أربعة نماذج تتمثّل في: النموذج التقليدي، نموذج التعليم بطرق حديثة والتربية الحيوية، نموذج الإتقان التام وأخيراً نموذج الشمولية والاعتماد على الذات. تخضع هذه النماذج الأربعة لتسلسل زمني ويتضمّن كلّ واحد منها طرائق مرتبة هي كذلك ترتيباً زمنياً.

فيتضمّن النموذج التقليدي، حسب المؤلف، الطريقة الجدلية، وعلم التدريس كمنهجية عالمية ثمّ أخيراً التربية بالمواجهة. أما نموذج التربية الحديثة فهو يحوي الطريقة الطبيعية والطريقة الشاملة والطريقة العلمية...

إنّ هذا النمط، المتمثل في ترتيب الطرائق على أساس النماذج العامة، يُظهر وجود نظرة تركيبية. فاختيار الترتيب الزمني يسمح بإظهار التطورات حيث أنّ المقصود بهذه الأخيرة، تلك المسجّلة ضمن التفكير التربوي كما تمّ الإشارة إليها سابقاً في الطرائق المقترحة، لا في التحسينات في العمل والتطبيق التربوي إذ أنّ، ما لا شكّ فيه، هو وجود عدّة نماذج وطرائق تواكبها في الفترة نفسها.

ب) - كما سبق وأشرنا، يجمع المثلث التربوي كلّ من المعرفة والمعلّم والتلاميذ بحيث أنّه يمثّل القاعدة الأساسية التي اعتمدها «هوساي»[١] في تحليله والتي يمكن من خلالها تحديد ووضع مختلف الطرائق التربوية. «كلّ علم تربوي يبنى على العلاقة الوثيقة بين عنصرين من العناصر الثلاث التي ذُكرت وذلك بالتخلي عن العنصر

(١) المرجع المذكور سابقاً .J. Houssay, 1993

الثالث الذي يبقى رغم ذلك في تواصل مستمر مع العنصرين الآخرين».

فإذا ميّزنا العلاقة بين المعلّم والمعرفة سوف ينال التعليم (مسار التعليم) الأهمية الكبرى في الاختيار التربوي، فيكون التلميذ موجوداً في هذه الحالة، ولكن توقعاته وتصوراته ومواقفه من التعلّم لا تعتبر كمراجع محدِّدة للتنظيم والتسيير التربويَيْن. يكون التلميذ إذاً، كما ذكره المؤلف، في «موضع المَيْت».

مثل آخر يتمثّل في تمييز العلاقة بين التلميذ والمعلّم، فيتم تحقيق وضعيات «التعليم والتعلّم» انطلاقاً من هذه العلاقة. هنا تفرض مسألة المعرفة نفسها إلا أنها تكون ثانوية. فأحياناً رغم محاولات التطرّق إلى المعرفة على أساس اتفاق بين المعلّم والتلميذ، فقد تنجم بعض التوترات إلى درجة أن يفصل طلب هذه المعرفة بين المعلّم والتلميذ: فالأول يتّهم الثاني بكونه لا ينظم نفسه والتلاميذ يطالبون المعلّم بأن يقدّم درساً حقيقياً.

العلاقة الثالثة هي تلك التي يكون المعلّم فيها مهمّشاً والتلميذ يكون بصدد تلقي العلم مباشرة بدون وسيط، فيصبح دور المعلّم مقتصراً على مرافقة ومتابعة التلميذ من أجل تسهيل عمله. وقد تسجّل كذلك، في هذه الحالة، بعض التوترات يعجز المعلّم عن تحمّلها مما يعطيه الرّغبة في التدخّل في أيّ وقت ليسترجع سلطته.

على أساس هذا المخطط العام، يمكن وضع أو تصنيف مختلف العلوم التربوية ومنهجياتها:

- على محور «معرفة - معلّم» (أو مسار التعليم)، يمكن وضع

التربية المحاضراتية مرفق بها نوع من المعرفة الإجبارية يفرضها المعلّم، تكون متناسقة مع مردوديته عند التلاميذ، وهذا كلّه على شكل مراقبة. يمكننا أيضاً أن نضع على هذا المحور أسلوب «أسئلة/ أجوبة»، الذي يأتي على شكل حوار حيّ حيث تكون الأسئلة مغلقة في معظم الأوقات، وحيث يحثّ المعلم التلميذ على اختيار الجواب المطلوب.

- على محور «معلّم - تلميذ» (أو مسار التكوين)، يقوم «هوساي» في هذا النسق بوضع بعض العلوم التربوية الحرّة أو تلك التي يقترحها أخصائيو التربية الاشتراكيون الذين يمنحون الجانب التواصلي والعلاقة بين العنصرين أهمية كبيرة، وحيث تقترب هذه الوضعية، في بعض الأحيان، من وضعية التعليم. كما تقوم كذلك التربية الخاصة بالمؤسسات في بعض ميولها والتربية غير التسييرية على إبراز العلاقة بين التلميذ والمعلّم، فتقترب في هذه الحالة من «مسار التعلّم».

- على محور «معرفة - تلميذ» (أو مسار التعلّم)، وهو المحور الثالث، يُمكن حسب «هوساي» دمج علوم التربية الجديدة والمدرسة الحديثة والعمل الذّاتي للتلميذ. بحث المربّون الذين يعملون وفق هذا الاتجاه في وضع وسائل وطرق للعمل يتفق عليها كل من التلاميذ والمعلّم (ملفات التصحيح الذاتي وخطط عمل). ويوضَع التعليم المبرمج كبعض التطورات لعلوم التربية المعتمِدة على الأهداف في المحور نفسه رغم أنه، في بعض الأحيان، تظهر بعض انحيازاته لتقترب من «مسار التعليم».

معلقاً على اقتراحه بتصنيف النماذج التعليمية وطرائقها معتمداً على مخططه الثلاثي، يشرح المؤلف أن كل مخطط قراءة يحتفظ ببعض العناصر تاركاً البعض الآخر وذلك لأن محاولة الاحتفاظ بعددٍ كبير من الميزات يجعلنا نفقد من مقروئيته. فهو يؤكد طبقاً لما نعرفه حول طَريقة فعلية في الزمن، أنه من الصعب في بعض الأحيان التأكيد على أنها تعتمد بصفة خاصة أو بصفة كلية على مسار واحد من المسارات الثلاثة. وسنعالج هذه القضية فيما بعد.

ج) على أساس مقاربة نظامية، يعرّف «ألتي»[(١)] التربية كتمفصل جدلي وتعديل وظيفي ما بين مسارات التعليم / التعلم في حالة تواصليّة ما تدور حول معارف أو غاية. فالمكونات الخمسة (غاية، معرفة، تواصل، تعليم/تعلّم، موقف) تنتظم الواحدة بالنسبة إلى الأخرى على شكل مجموعة تحمل طابع التيار والاتجاهات التربوية المرجعية. ونميّز إذاً بين:

- **التيار المرتكز على المعلم**: يتعلق هذا التيار بالتربية والطرق التي يقدم فيها المعلّم درساً محضّراً ومنظماً حسب منطقه الخاص. فمن حيث المحتوى والإلقاء، تكون المعرفة نفسها بالنسبة لجميع التلاميذ المجبرين على التأقلم مع شروط الاستقبال الفكرية وذلك في حالة تواصل يكون التفاعل فيها قليلاً.

- **التيار المرتكز على التلميذ**: غاية هذا التيار، على عكس التيار

(١) M. Altet, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

السابق، هي تفتُّح التلميذ كشخص ويتمّ ذلك من خلال أخذ دوافعه واهتماماته ومواقفه بعين الاعتبار. يقترح الطبيب والعالم النفساني «أوفيد دوكرولي» طريقة مراكز الاهتمام التي تتجاوب مع اهتمامات التلاميذ فتحملهم على إدراك العلاقات التي تربط مختلف المعارف المتعلّقة بموضوع عامّ.

- **التيار الاجتماعي**: يرتكز هذا التيار على التلميذ أو الطفل كشخص اجتماعي وفرد في المجتمع مشارك في نشاطات المجموعة التي ينتمي إليها. فعلى سبيل المثال، أراد «ماكارنكو»(١)، تكوين إنسان جديد في مجتمعٍ منقطعٍ عن الرأسمالية. يتكلم «آلتي» في نفس السياق عن التربية التدريجية لـ «جورج سنايدر» وما تسميه «التربية الاشتراكية والإنتاجية» لـ «سلستان فريني»(٢).

- **التيار المرتكز على تقنيات التعليم**: يترسّخ هذا التيار في رؤية بعيدة ومتعلقة بأهداف عامة ولكنه غالباً ما يبقى في إطار أهداف وغايات محدودة. فنواجه نوعاً من العقلانية التي قد تتخذ اتجاهاً نسقياً في منهجية من نوع تكنولوجي. فهذا هو الحال فيما يتعلق بطرق التعليم المبرمج أو ببعض أشكال التربية المرتكزة على الأهداف المأخوذة من أعمال «روبرت فرانك ماجر»(٣).

---

(١) A. Makarenko, ***Poème pédagogique. Les drapeaux sur les tours***, Moscou, Editions du Progrès, 1974.

(٢) C. Freinet, ***Pour l'école du peuple***, Paris, Maspero, 1980.

(٣) R. F. Mager, ***Comment définir des objectifs pédagogiques***, Paris, Gauthier-Villars, 1972.

- **التيار المرتكز على التعلّم**: تهتم التربية في هذا التيار بالمسارات المستخدمة عندما يتعلم التلميذ وبالشروط اللازمة لتقدّمه ونجاحه. يستفيد هذا التيار من البحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ففي موقف التعليم/ التعلّم، يلعب المعلّم دور المرافق والوسيط والمرجع، ويعمل كذلك في علاقة جدلية مع نشاط التلميذ.

د) يتبنى «لويس نوت» رؤية أوسع وأكثر تحديداً في آنٍ واحد آخذاً بعين الاعتبار العلاقة ما بين نشاط الشخص الذي يتعلّم والمادة المعرفية. فحسب الطرائق التربوية المفضّلة، تجعلنا خصوصيات هذه العلاقة نواجه طرائق التنظيم المتغاير والتنظيم الذاتي والتنظيم المزدوج.

ففي طرائق التنظيم المتغاير، يكون التلميذ هو الفاعل، وكل شيء منظّم وفق المعرفة التي ستدرّس، فهي أوّلية المادة المعرفية عن الشخص الذي لا نعترف عنده بوجود ديناميكية شخصية ولا بنية نفسية موجودة وحاملة لآثار التجارب السابقة. على التلميذ أن يكون قادراً على الاستيعاب وهذا فقط إن كانت المعرفة الملقنة واضحة لديه ومكررة بما فيه الكفاية.

- تعطي طرق التنظيم الذاتي التلميذ مكانة رئيسية ومركزية فيكون، في آن واحد، منبع الحركة التعليمية ومنظّم وفاعل في طريقة التعلّم وبنية المعرفة. وهنا تتجسد أولوية الشخص على المادة.

أما مع طرق التنظيم المزدوج فهناك حركة مزدوجة تصل بين الشخص والمادة الواجب معرفتها. فالديناميكية مرهونة بعلاقات

الشخص (بين غيره) والمادة. فيوجه الشخص فضوله وتساؤلاته نحو المادة التي تثير وتعزّز نشاط التلميذ من خلال المقاومات والتعجّبات التي يظهرها. وتدخل البنية المعرفية من خلال الأشكال والمواضيع التعليمية التي تتخذها في علاقة مع البنية النفسية النامية للتلميذ.

فابتداءً من شبكة التحليل العام يدرس «نوت» الطرائق والمسارات التربوية المتعلقة بهذه النماذج الثلاثة وتؤدي هذه الدراسة إلى التمييز بين الأمور التالية:

- ضمن طرق التنظيم المتغاير: من جهة الطرائق المعتبرة تقليدية حيث نجد الطرائق الكلاسيكية النشطة وطرائق التقاليد المكوِّنة، ومن جهة أخرى الطرائق التي يصفها الكاتب بمشتركة النشاط والتي من الأفضل تسميتها بطرائق التسيير بما أن النشاط المشترك قد وصف أوجُهاً أخرى للتربية (النشاط التربوي المشترك ما بين الأهل والأساتذة على سبيل المثال).

- ضمن طرائق التنظيم الذاتي، نجد الطرائق النشطة والطرائق المُعزِزة للاستكشاف عن طريق المراقبة كما نجد الطرائق التي تخصص مكاناً واسعاً للاختراع. ولكلٍّ من هاتين الحالتَين (استكشاف واختراع) هناك سمة أخرى تمكّن من التفريق ما بين الطرائق التي تعتبر الفعل موضوعاً فردياً والطرائق التي تضع الفعل في قالب جماعي.

وهناك عامل تفريقيّ آخر: فبعض الطرائق تخصص مرتبة أوليّة لهدف التملك المعرفي، بينما يعتمد البعض الآخر الحرية كهدف

رئيسيّ، فتصبح بذلك الأهداف المعرفية ثانوية على الرغم من أنها موجودة.

- أما طرائق التنظيم المزدوج فلا تملك في تاريخ التربية مراجع ممثلة كالطرائق السابقة. ولقد قدم «نوت» الخطوط الأساسية والأشكال التي قد تتخذها هذه الطرائق عند التعليم والتعلّم في مختلف المواد المدرسية. وسنرجع إلى هذه النقطة فيما بعد.

فلتجسيد ما ذكرناه سنعرض بعض الأمثلة من النماذج الثلاثة الكبرى وفروعها وهذا ما سيمكّننا من ذكر وجهة نظر المؤلفين الذين يمثلونها.

III - النماذج الثلاثة الرئيسة للطرائق التربوية

١ - طرائق التنظيم المتغاير

أ - التقليد النشط

يعني «نوت» عندما يتكلم عن التقليد النشط أي عن الطريقة المتبعة حتى الآن والمعترف بها ضمنياً حيث يُعتبر التدريس نقلاً للمعرفة من الذي يعرف إلى الذي لا يعرف وحيث تُعتبر الرسالة المنطوقة أحسن وسيلة لتحقيق الردود المرتقبة فيما يتعلق باكتسابات التلاميذ.

فالرسم البياني المضمر للتخاطب جدّ بسيط: المعلّم هو المرسل والتلميذ هو المتلقي. وعلى نوعية الإرسال أن تؤمّن تلقّياً صحيحاً مُنتجاً للتعلّم والاستيعاب إلا إذا كان هناك نقص لدى التلميذ. يكمن الاختيار من جهة المرسِل في معظم الأحيان في التدرُّج من السهل إلى الصعب لتوفير فهم جيد عند المتلقي عن طريق أفكار متتابعة

ومتتالية. فالسهل يُعتبر كذلك انطلاقاً من رؤية المعلم ودون أن نكون متيقنين بأن هذه السهولة تظهر لدى التلميذ أيضاً. فإن إشكالية التوافق ما بين مجالات تصور وفهم التلميذ والمعلّم غير مأخوذة بعين الاعتبار، فالمتوقّع أن يتم التواصل تلقائياً.

ما يفعله التلميذ هو غالباً ما يحدده المعلم الذي يطلب انجاز مهام متعددة. وتكون في أغلب الأحيان عبارة عن تمارين تطبيقية مسبوقة في بعض المرات بمثال محلول من طرف المعلم أو من مؤلفي الكتاب المستخدم.

المتوقّع من التلاميذ إتمام ما يطلبه منهم الشخص الذي يملك السلطة. وتعتبر طاعتهم شرطاً ضرورياً للفعالية. ويُستعمل الجزاء على شكل مكافآت أو عقوبات مادية أو معنوية لضمان هذه الفعالية. كما يمكن اللجوء إلى المنافسة المباشرة أو غير المباشرة كالترتيب الشهري أو الفصلي للتلاميذ على أساس معدل النقاط المحصل عليها وقائمة الجوائز المعروضة علنياً وتنظيم منافسات داخل الصف أو ما بين مختلف الصفوف. وللتغلب على الضجر أو التنبّه له، وللمحافظة على جو الاستماع والعمل الضروري، يتم البحث غالباً عن وسائل وركائز جذابة، قد تكون قائمتها طويلة، حيث نذكر أن الوسائل تنوعت في هذا الميدان بحسب العصور (استعمال الألوان المختلفة لطباعة نصوص الكتب، الصور، الوسائل السمعية - البصرية، الدعائم المعلوماتية، تعدد وسائل الإعلام).

ب - التقليد المركّب

بالنسبة إلى طرائق التنظيم المتغاير التي تعتمد على التقليد

المركّب، يشكل التعليم وتبني المبادئ والقواعد التي تشكل المجتمع، إضافة إلى معرفة المؤلفات (بنوعيتها) التي تماشت مع تعاقب الحقبات التاريخية، هدف التربية والتعليم.

وبالنسبة لـ «دوركايم»، الطفولة هي مرحلة ملائمة للتعليم الاجتماعي لأن وعي الطفل «فقير من حيث الصور وميول محددة. فكل فكرة جديدة تدخل إلى هذا المجال العقلي القليل الكثافة تلاقي فيه مقاومة بسيطة». فالراشد هو شاهد على اللحظات المهمة من تاريخ البشرية، ودوره هو نقل هذه الشهادة، ولكن «عوضاً عن أن نعطي للتلميذ النتائج ككُتلة، نروي له بإيجاز قصة المثابرة، فنسرد له كيف تطورت البشرية عن طريق التجارب والمحاولات والإخفاقات على أنواعها...»[١].

أما مع «ألان» فلا يندرج الإقبال على المؤلفات ضمن نقلها المباشر وإنما ضمن دراستها التي تمكّن من الولوج إلى دلالتها العميقة. فالمؤلفون اليونانيون واللاتين مميزون، فنجد في مؤلفاتهم بداية كل شيء. فمن خلال القراءة والمحاكاة والنسخ والإلقاء يدخل التلميذ مباشرةً إلى ميراث البشرية. يعتبر العمل الواجب إتمامه مكلفاً في بعض المرات، فتدرّج الصعوبات ضروري لدعم انتصارات الطفل، غير «أنه ليس بأقل أهمية أن تكون هذه الانتصارات عسيرة وأن يتمّ التغلّب عليها بدون مساعدة خارجية»[٢]. يجب أن تكون

(١) É. Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, Alcan, 1938.

(٢) Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1959.

المدرسة مكاناً محفوظاً من تأثير الأحداث الخارجية التي قد تأتي لتشوّش دراسة المؤلفات وتُخضع الطفل لعوارض التكيف الفوري مع العالم. وتطرّق «شاتو»[١] إلى نفس المفهوم فاعتبر أنّ المدرسة «معبد الطفولة» وأنه لفهم الواقع يجب أولاً أن يعرف كيف يولي هذا الواقع ظهره. فدينامية التربية تجد مصدرها في اندفاع نحو تجاوز للذات أكثر شدة دوماً ومحرَّر من الضغوط اليومية.

ج - طرائق التوجيه

تتمسك طرائق التوجيه بالمبدأ العام الذي بحسبه يمكن قيادة كل تلميذ تدريجياً إلى الهدف المنشود في مجال اكتساب المعارف، بشرط رسم الطريق المناسب وجزئياته. فالفكرة ليست بجديدة، فقد رأينا في هذه الطريقة لفهم التعليم ترجمة جديدة لمبادئ التّساؤليّة السقراطية، فنّ توليد العقول التي ترمي إلى جعل التلميذ يكتشف الحقائق التي يحملها من خلال سلسلة من الأسئلة الملائمة والمنظمة حسب إجابات التلميذ.

يعتبر التعليم المبرمج (مثلما تطور ابتداءً من الستينات) الأكثر تمثيلاً لبدء تنفيذ طرائق التوجيه من طرف المعلم أو مبتكر البرنامج. وغالباً ما يكون تدخل المدرِّس أو المدرِّب غير مباشر، فيتم ذلك من خلال سلسلة من المهام المنظمة بدقة والتي تشكل مساراً أو مسارات مبرمجة يسلكها التلميذ.

فقبل استعمال الوسائل الآلية والحاسوبية، كانت أشكال المادية

---

(١) J. Château, *La culture générale*, Paris, Vrin, 1965.

الموضوعة تحت تصرف التلاميذ غالباً ما تستعمل أنظمة اللوائح أو الملفات على الورق، ونادراً ما كانت تستعمل وسائل سمعية بصرية. وترجع أولى المحاولات الأكثر تنظيماً إلى بداية القرن العشرين، ففي عام ١٩١٠ ابتكر «كارلوتون واشبرن» طريقة «دو وينيتكا» (من اسم مدينة من ضواحي شيكاغو حيث جرت التجربة الأولى)، حيث يعمل كل تلميذ بحسب إيقاعه ووفقاً لمسار شخصي ضمن مجموعة هائلة من المستندات والبطاقات الموضوعة بعد تحليل محتويات المعرفة والأهداف التي يجب تحقيقها تدريجياً. كما نجد محاولة مماثلة من طرف علماء التربية الأوروبيين خاصةً «روبرت دوترنس» في سويسرا (مع التمارين التربوية الذاتية) و«سيليستان فريني» في فرنسا (مع الملفات المصححة ذاتياً أو في إجراء أقل مع الأشرطة التعليمية).

ومع «بانهوس سكينر» و«فريدريك كرودر»، نشاهد في النصف الثاني من القرن العشرين تطورات جديدة تعتمد بالخصوص (ولكن ليس حصريّاً) على التوجيهات المأخوذة من طرف علم السلوك، منقطعة عن علم النفس الاستبطاني. ويتم إبراز بعض المبادئ التعليمية والتربوية[١] مثل إظهار وتوضيح الأهداف بطريقة دقيقة وعدم الاكتفاء بغاياتٍ غير محددة، وتحسين مستوى كل تلميذ بحسب نسقه الفردي، وتنظيم مسارات تمكن التلاميذ من تشجيع أنفسهم عن طريق نجاحهم، وإعطاء تقويم سريع للتلميذ تبعاً لنوعية إجاباته، والاعتراف

(١) M. Linard, *Des machines et des hommes*, Paris, Editions universitaires, 1985.

بأن إجابات التلاميذ الخاطئة يمكن أن تكون نتيجة خطئه كما يمكن أن تكون نتيجة خلل تربوي في البرنامج.

على أساس هذه المبادئ، يمكن وضع العديد من الأجهزة قيد التنفيذ. ونميز أساساً التعليم المبرمج الخطي والتعليم المبرمج المتفرع. ففي الأول، تقدّم البرمجة أسئلة (التي يجب على التلميذ أن يجيب عنها أو الفراغات التي يجب أن يستعلم عنها) متتابعة ومنظمة بحيث لا يحدث الخطأ إلا نادراً، وحيث يتطلب الانتقال إلى السؤال اللاحق النجاح في الإجابة على السؤال السابق. أما في التعليم المبرمج المتفرّع، من صنف «كرودر»، فتفادي الخطأ ليس ضرورياً، فيوجَّه التلميذ عندما يُخطئ إلى معلومات إضافية مكونة من أسئلة (غالباً ما تكون ذات اختيارات متعددة) تسمح بالحصول على فحص مباشر للإجابات. فإن كانت صحيحة، يتابع التلميذ سَيْر البرنامج. في بعض البرامج، يمكن للتلميذ تحديد وضعه في نهاية كل مرحلة مهمة، بواسطة أسئلة مهيأة من أجل مساعدته على التحرك إما بالعودة إلى مراحل سابقة إذا كان الأمر يقتضي ذلك أو بالانتقال مباشرة إلى أسئلة جديدة ومستويات أعلى دون أن يجيب على جميع الأسئلة الوسطية (طريقة القفز). فهذه الصيغة الأخيرة من التعليم المبرمج والصيغ التي تبعتها لا تشكل إذاً توجيهاً في مسار واحد يكون تجاوزه بطريقة منتظمة ومُوحّدة وإن على مدَد مختلفة من الوقت. ويمكننا أن نرى في هذا التطور انفتاح طرائق التنظيم المتغاير على منظورات منهجية أخرى مستلهمة خصوصاً من علم النفس المعرفي.

٢ - طرائق التنظيم الذاتي

بالرغم من الاختلافات الهامة فيما بينها، تشترك طرائق التنظيم الذاتي في إقرار الطفولة في طابعها الخاص وقدراتها وإمكانياتها المستقبلية، ووضع الطفل في صلب الاهتمامات التربوية. نجد في هذا الاختيار الأفكار التي طوّرها «روسو» في كتابه «إميل» والتي كلفته في القرن الثامن عشر عدم فهمه ورفضه في بادئ الأمر، ثمّ حرق الكتاب. وكان الكاتب يشدد في إنذاره قائلاً: «نحن لا نعرف الطفولة قط، وبحسب الأفكار الخاطئة التي لدينا، كلما تقدمنا كلما ضعنا (. . .). باشروا بدراسة تلاميذكم لأنكم بالتأكيد لا تعرفونهم أبداً». أما عمل «بستلوزي» التربوي، وهو من معاصري «روسو»، فيظهر كرائد لازدهار التيارات التربوية في القرنين التاسع عشر والعشرين. فكان «بستلوزي» يلحّ على ضرورة قطع الصلة بالطرائق التي تتمثل في إجبار التلميذ على متابعة معلّمه بخُمول وعلى تكرار الدرس بأكمله وبانقياد. فبالنسبة إليه يتمثل الحل في دفع التلميذ إلى البحث وفي مساعدته على الاكتشاف من خلال وضعه على السكة الصحيحة والسماح له بالافتخار للقيام ببعض الخطوات بنفسه.

وإذا ما أثرنا تصنيف «نوت» من جديد فسنميز بين الطرائق المعتمدة على الاكتشاف عن طريق الملاحظة وتلك التي تعتمد على الابتكار من خلال التجربة.

أ - طرائق الاكتشاف عن طريق الملاحظة:

تندرج أوّل هذه الطرائق ضمن التيار العام للطرائق الحدسية،

التي يكون التعليم فيها موجهاً أولاً إلى الحواس بواسطة الاتصال مع الملموس من أجل الارتقاء بعدها نحو العلاقات المجردة.

اهتمت ماريا منتسوري (أول امرأة طبيبة في ايطاليا) بقضايا تربية الأطفال الصغار، واعتمدت على قدرتهم على الملاحظة وعلى القوة الحيوية التي يحملونها. إذ أسست مع مساعداتها من «رياض الأطفال» (Maisons des Petits) مجموعة من الوسائل المادية التي تمكّن الأطفال من تدريب حواسهم وبالتالي تحفيز روح الاستيعاب لديهم. وبإمكان الأطفال استعمال هذه الوسائل متى شاؤوا مما يسمح لهم بالتصرف والعمل والاختبار، استناداً على اندفاعهم الحيوي. ولا ينبغي رغم ذلك إهمال عمل المربي إذ يستطيع بحضوره أن يدرك الطريقة التي يستعمل بها كل طفل الوسائل، ويحرص على تدريب كل حواسه (الحس بالوزن، حاسة اللمس، الإدراك الحسي، حاسة البصر...)، كما أنه يعنى عناية خاصة بالتقدم الذي يُرفِقه بتمارين متدرجة بطريقة صارمة وفق الظهور المنظم للفترات الحساسة (أي الفترات الأكثر ملاءمة لإنجاز تمرين ما وتجاوز مرحلة من التطور).

وعُرف أوفيد دكرولي، وهو طبيب أيضاً، بفضل طريقته المعتمدة على مراكز الاهتمام وطريقته الشاملة في تعليم القراءة. ففي حين أن المبدأ النفسي عند منتسوري كان المذهب الحسيّ الترابطي، يرى دكرولي أن إدراك الأشياء لا يتعلق بالتفاصيل التي يتم ضمها بعد ذلك لإدراك الكل. فالفهم إجمالي وتوفيقي، ويستنتج الطفل تدريجياً الخصائص التي يتسم بها شيء ما وتميزه عن غيره من الأشياء. وما

يحرك هذا النشاط الفكري هو الاهتمامات، وبالأخص ما ارتبط منها بالاحتياجات الحيوية، الأمر الذي يؤدي بنا إلى اختيار طريقة تعليم «بالحياة ومن أجل الحياة»، تجمع بين البعد الفردي والبعد الاجتماعي. وهكذا، انطلاقاً من الحاجة إلى الغذاء وحماية النفس من التقلبات الجوية والدفاع عن النفس ضد الأخطار، ومن الحاجة إلى التصرف والعمل بالتضامن مع الآخرين وتكوين النفس وترقيتها، يُعِدّ المعلّم إطار عمل على شكل مراكز الاهتمام. تمكّن هذه الوسيلة الطفل من تحديد مكانته وإدراك المعنى وإيجاد نفسه في تلك المتاهة اللامتناهية من المفاهيم التي تراكمت على مر العصور.

لا تزال طريقة دكرولي قضية الساعة، لا سيما في أوساط المدارس التي تشتهر بانتمائها إلى تربية الطبيب البلجيكي الأصل. وفي مدارس أخرى، هناك ممارسات عمل أسبوعي تدور حول موضوع ما، تزعم أنها مستوحاة من تربية دكرولي، غير أنها لا تتبنى دائماً مبادئها المتمثلة في: تنظيم النشاطات وفق تدرج ينطلق من الملاحظة (التي تبدأ بفهم إجمالي) ليصل إلى التعبير مروراً بعملية تحليل وربط، وإتاحة فرص للعمل الجماعي، وبالأخص إتّباع طريقة حريصة على خلق علاقة تربط بين مختلف معارف العالم التي يحصل عليها الطفل.

وفي الخمسينيات من القرن العشرين، كان روجيه كوزينيه يسعى إلى ترقية طريقة للعمل الحُرّ ضمن مجموعات. فبالنسبة له، ينبغي أن يستجيب التعليم إلى حاجتَيْن مشتركَتَيْن وهما: الحاجة إلى تعلم العيش الاجتماعي، والحاجة إلى تنمية الذات. وبهدف الوصول إلى

ذلك، من المهم خلق ظروف ملائمة لظهور طريقة تفكير جماعية، وفسح المجال أمام التلاميذ للمبادرة بتشكيل مجموعات عمل من تلقاء أنفسهم. وإن قام المعلم بتنظيم عملهم، يُعتَبَر ذلك «تشويهاً للنظام» كونه قد يستخدم ذلك التنظيم لأغراض شخصية من أجل تعزيز سلطته.

إن قطع الصلة بالتعليم التقليدي واضح، وهو يتجلّى في إلغاء الدروس الموجهة إلى الصف بأكمله، وإلغاء المحفوظات والتمارين الفردية، بالإضافة إلى طلب الإذن للتنقل داخل الصف... إذ يقوم التلاميذ باقتراح مواضيع العمل وإحضار أشياء إلى المدرسة (مثل النباتات والحيوانات وأغراض يصنعونها)، وتتم مراقبتها وتثير تساؤلات تسعى المجموعة إلى الإجابة عليها. وتنمو بهذه الطريقة المعارف الحسابية أو الجغرافية أو العلمية لدى الطفل. وبتعاقب الأعمال، يتم إنجاز الوثائق وتصنيفها وفهرستها في شكل بطاقات. ويحفظ كتابٌ تؤلفه المجموعة عن الحياة اليومية ذاكرة التطوّرات والتساؤلات والصعوبات والنجاحات سواء تعلق الأمر بالمعارف أو المهارات المكتشفة، أو بالحياة الاجتماعية.

ب - طرائق الابتكار عن طريق التجربة:

تولي طرائق أخرى للتنظيم الذاتي عناية خاصة للابتكار عن طريق التجربة الفردية أو الجماعية، دون أن تبعد عن ناظريها الطفل عندما يقوم بالتعلم أو تهمل كلياً قوة الملاحظة.

لقد أسس إدوارد كلاباريد (وهو طبيب من مدينة جنيف)

وبمساعدة بيير بوفيه، سنة ١٩١٢، مدرسة علوم التربية التي ذاع صيتها تحت اسم «معهد جان جاك روسو». ولقد منحته الأعمال التي قام بها في مجال علم النفس المرجعيات اللازمة لإعداد تربية عمليّة والتي ينوي ترقيتها داخل مدرسة على المقاس. فبالنسبة له، ينبغي أن يعتمد علم التربية على معرفة الطفل، مثلما تعتمد البستَنة على معرفة النباتات. وينبغي كذلك أن تكون التربية وظيفيّة، هذا يعني أن تأخذ بعين الاعتبار أن وظيفة كل سلوك هي تكييف الكائن مع وضع معين. فمن الناحية البيولوجية، يرتبط السلوك بالاحتياجات، أما من الناحية الفكرية فهو يرتبط بالاهتمامات: على هذه الأسس يُبنى التعليم الفاعل، لا لنترك الأطفال يفعلون ما يشاؤونه وإنما ليرغبوا بكل ما يفعلون وخصوصاً عن طريق اللعب. ويُعتبر اللعب هنا، بفضل التجارب التي يثيرها، كنشاط وظيفي وتمهيدي للتنمية وللمكتسبات المستقبلية. ويساعد قانون التحسس وقانون التعويض وقانون الاستقلالية الوظيفية، تلك القوانين التي حددها كلاباريد، على تفسير كيف ينبغي أن يكون التعليم الواعي للظروف الملائمة للنمو الجسدي والفكري.

عام ١٨٩٦، افتتح جون دووي في مدينة شيكاغو في الولايات المتحدة مدرسة مخْبَريّة بهدف أن يُخضع إصلاح قطاع التعليم الذي يرغب في أن يتحقق يوماً. ويندرج فكره ضمن المذهب العمليّ، ويصوغ الاستلزامات الناتجة عن ذلك فيما يتعلق بعلم التربية في الدروس التي كان يعطيها في جامعة كولومبيا حيث كان يدرس حتى عام ١٩٣٠.

وتقوم هذه المدرسة على مبدأ الإقرار بأن للفعل دوراً أساسياً وعلى اعتبار أن الأفكار ليس لها قيمة إن لم تحقق نجاحاً عملياً. فما من فكر من دون تجربة، «فالأفكار ليست موضوعة على حدة ولا تشكل جزيرة معزولة، بل تثري المسار المعتاد للحياة». فيتم التعلم من خلال القيام بأفعال وإنجاز أعمال حقيقية داخل ورشات حرفية (قولبة، بستنة، نجارة، طباعة، ميكانيكا. . .). بيد أن الغاية من وراء ذلك ليست تكوين حرفيين وإنما تعلّم علم النباتات والفيزياء والرياضيات. . . والطريقة التعليمية التي خصَّت بالامتياز هي طريقة المشروع الذي ينظم التجربة وكيفية الاستفادة منها في خمس مراحل هي: الفعل الحقيقي الموجه بحسب اهتمام الطفل في الوقت الراهن، مصادفة عقبات وعراقيل تعيق الوصول إلى النتائج المرجوّة، تحليل الصعوبات والبحث عن وسائل لإيجاد حل لها، صياغة فرضية حل ممكن، اختبار الفرضية من خلال التجربة العملية.

ويلح أخصائيون آخرون في علم التربية، والذين ينصب اهتمامهم أيضاً على إعطاء الأهمية للتجربة كمحرك وكوسيلة للتعلّم، على البعد الجماعي الديناميكي الذي يوفر وضعيات لتبادل المشاريع وتقاسمها.

أما في فرنسا، فيسلك فرينيه طريق تربية شعبية، وهو الذي يعرف الأفكار والتوجهات التي يدافع عنها أخصائيو علم التربية المنتمون إلى الرابطة الدولية من أجل التربية الجديدة التي أنشئت عام ١٩٢١. وتدعم نظرته الانتقادية لطريقة سير المجتمع وإرادته الهادفة إلى إحداث تغيير سياسي، والتي يمكن مقاربتها بإرادة فرانشيسكو

فيرير في إسبانيا، مسلكه هذا بالإضافة إلى كونهما أساس حركة المدرسة المعاصرة. «إعداد ديمقراطية الغد يبدأ بديمقراطية المدرسة».

وأسس فرينييه بصحبة بعض المناضلين تعاونية التعليم العلماني عام ١٩٢٨ وأعد تقنيات (كالطباعة في المدرسة) تقوم على طموح الطفل للنشاط والعمل. ومع مرور السنين، تكاثرت هذه التقنيات وتطورت إلى نصوص حرة، ومراسلة مدرسية، وخطط عمل، وملفات مدرسية تعاونية... غير أن فرينييه ينفي تأسيسه «الطريقة فرينييه» التي يمكن أن تثير نوعاً من التعلق العقائدي. فالأهم بالنسبة إليه هو البحث الدؤوب عن الحلول العملية من أجل ترقية تربية خاصة بالعمل.

وترتكز هذه التربية على مبدأ أساسي تبرزه الملاحظة الشائعة للتعلم الأوّلي: فيتعلّم الأطفال المشي والكلام من دون الحاجة إلى تلقينهم دروساً أعدت خصيصاً لهذا الغرض. التعلم عملية طبيعية يتحقق، باعتماده على اندفاع خلاق، من خلال تحسس تجريبي. فتحترم الطريقة الطبيعية بشكل أفضل هذه العملية التي تندرج بصفة أوسع في حركة تتبع مستويات متعاقبة: ففي البداية يتم القيام بفعل ما (قد يكون من محض الصدفة)، يصبح عن طريق التحسس التجريبي فعلاً ناجحاً، فيُكرر حينئذ ويترك أثراً لا يُمحى، وعندما يتم التحكم بذلك الفعل يؤدي تحسس تجريبي جديد إلى القيام بفعل ناجح آخر من مستوى أعلى، يكون هو الآخر منصة الوثب إلى المستوى التالي.

والإطار المؤدي إلى التعلم الذي يحترم ديناميكية كل فرد و«نفوذيّته للتجربة» هو إطار النشاط الجماعي المنظم بصفة تعاونية. ففي جلسة التعاون يعد الأطفال مشاريع، ويتخذون القرارات بشأن طريقة إنجازها، ويقوّمون نتائج أعمالهم، كما يتناقشون بشأن حياة الصف الاجتماعية، ويقيمون قواعد تسييرها، وينشغلون بمشاكل العلاقات داخل المدرسة وخارجها. إنه توازن بين البعد الفردي للتعلم والمشاركة في النشاط التعاوني المنشود.

وبظهور علم التربية المؤسساتية والتسيير الذاتي التربوي اللذين كان لأول الدعاة إليهما إسهام كبير في أعمال المعهد التعاوني للمدرسة المعاصرة (تربية فرينيه) قبل أن يتخلوا عنها، نشهد تطورات تربوية جديدة ناتجة عن بناء الذات بالرغم من كون مكانة المكتسبات المعرفية ثانوية في بعض الأحيان. وتعطى الأولوية للبحث المتواصل الذي يفضي إلى إنشاء مؤسسات مقبولة حتى الآن بالنسبة للمجموعة انطلاقاً من مبادرات المشاركين المختلفة. والهدف من ذلك يتمثل في «إدخال التسيير الذاتي إلى كل مكان نستطيع الوصول إليه من أجل تعليم عموم السكان وتكوين أفراد مستقلين، وابتكار نماذج عمل جديدة للمجموعات تلائم الإنسان، وإثارة رأي يكون في صالح إنسانية جديدة[١].

(١) M. Lobrot, ***La pédagogie institutionnelle; l'école vers l'autogestion,*** **Paris, Gauthier-Villars, 1966.**

٣ - طرائق التنظيم المزدوج

أ - تطلّع ابتكاريّ

تحمل طرائق التنظيم المغايرة صبغة النظام المرتكز على المعلم والذي يزعم أن بنية المعرفة كما هي أو عن طريق إحداث بعض التغيرات فيها قد تُنقَل من المعلم إلى التلاميذ فتصبح راسخة في أذهانهم. أما طرق التنظيم الذاتي فتقف إلى جانب النظام المرتكز على التلميذ والذي يزعم أن التلاميذ سيكتشفون ويعيدون اختراع المعرفة من تلقاء أنفسهم. أما طرق التنظيم المزدوج فلا تقتصر على إيجاد موقف وسط بين النظام المرتكز على المعلم والنظام المرتكز على التلميذ، وإنما تُقدِّم تطلّعاً فريداً من نوعه يرتكز بشكل خاص على نتائج علم النفس التطوري من أجل التعرف على البنى العقلية التي تنظم السلوك من جهة وبنى العالم الموضوعي التي تصادفها البنى العقلية في إطار حركة جدلية.

يُبنى الفعل التربوي حول هذه الديناميكية «وذلك بالتنسيق بين الجهد البنيوي الذي تتكون المعرفة من خلاله والبنى الموضوعية للعالم التي لا مناص من إيجادها إذ يُبقي عدمه هذه الديناميكية مبهمة وقد يؤدي إلى وقوعها في الخطأ»[١].

إذا كانت البنى الموضوعية للعالم المقصود هنا تشير إلى الأشياء المادية والفكرية فمن المهم حصرها في إطار تاريخي وثقافي

(١) المرجع المذكور أعلاه، L. Not.

واجتماعي لأن الأعمال والمؤسسات الإنسانية حاملة لبنى ومعانٍ. يجب أن تتم دراسة تطوّر البنى الذاتية في إطاراتها الترابطية حيث تتم المبادلات بين الأشخاص وحيث يتحقق الالتقاء مع الآخر في اختلافاته المعرفية والذاتية.

يأخذ «نوت» كمثال تعليم وتعلّم اللغة الأم المكتوبة (القراءة والكتابة): فطرائق التنظيم المتغاير توفر للتلميذ بالتفصيل القواعد والعلاقات التي تخضع لها بنية الكتابة، بينما تحاول طرائق التنظيم الذاتي إعادة خلق نظام للكتابة منطلقةً في بعض الأحيان من الرسم كنوع من الخلاصة للنسالة. أما طرق التنظيم المزدوج فتجعل التلميذ يحتك مباشرة مع نظام الكتابة كما هو ممارس اجتماعياً لاسيما عن طريق نشاطات تتمثل في الكتابة أو إعادة الكتابة حتى تتم حركة تبادل بين الذات والموضوع وبين الموضوع والذات في إطار تبادل اجتماعي وتقويم بين الأشخاص.

يقترح «نوت» إطاراً لطريقة التنظيم المزدوج يتمثل في اختيار «تعليم مسؤول»[1] حيث لا يتكل المتعلم على المعلم وإنما يلتزم بالنشاط الذي حدده بنفسه حتى وإن كان ذلك التحديد غير مؤكد ومؤقت، فيواجه في بعض الأحيان الصعوبات ويكتشف المشاكل التي لم يتوقعها ويتوصل إلى أقصى نطاق الطريقة التي ينتهجها. وعلى المعلم أن يتجاوب مع الحاجات التي كشفت عنها مبادرات التلميذ فهو يؤدي بذلك دور المرافق والمساعد كما يعيد توجيه نشاط

(١) L. Not, *L'enseignement répondant*, Paris, PUF, 1989.

التلميذ إن رأى ذلك ضرورياً باقتراح أعمالٍ متعلقة بمتطلبات المعرفة التي عليه اكتشافها. ويُعتَبر ذلك كنوع من الوساطة التي لا تقتصر على ترداد ما يفعله التلميذ.

ب - تطورات جديدة ضمن التحركات التربوية

لقد اتضح مما سبق أن تربية التعليم الجديد والمدرسة الحديثة تتعلق في شكلها الأصلي بالتنظيم الذاتي المتجه عمداً نحو النظام المرتكز على جهد التلميذ أو نظام قريب منه، كما أنها قد كانت خلال العقود الأخيرة سبباً في تطورات واقتراحات منهجية جديدة قد تُعتبر بمثابة محاولات لإدراج التعلم في مسار التنظيم المزدوج. لقد تم في وضع ومناقشة طرق جديدة لتنظيم وضعيات التعليم والتعلّم في إطار التحركات التربوية كالمجموعة الفرنسية للتعليم الجديد والمعهد التعاوني للمدرسة الحديثة اللذين لا يزالان ينشطان إلى يومنا هذا.

تقترح المجموعة الفرنسية للتعليم الجديد تطوير مبدأ «البناء الذاتي السوسيولوجي» للمعارف الذي يتمثل في وضع التلاميذ في وضعيات تساؤل أساسها الجدلية حول الفعل والفكرة، حول الأنا والآخرين وحول الحرية والواجبات.

إذا كانت المفارقة بالنسبة للمعلم تتمثل في العمل على أن يكون دون فائدة، فلا يعني ذلك امتناعه عن التدخل أو عن تجنيب التلاميذ مواجهة الصعوبات باقتراح حالاتٍ مبسطة. فبخلاف ذلك، على المعلم أن يكون حريصاً على ما سيسهل إدراك الواجبات والتناقضات والخلافات التي «تثير وتطور قدرات العقل المستقل المتضامن والناقد

المبدع[١]. ولتأدية دور المرافق هذا، على المعلم أن يقوم بالبحث هو كذلك إذ لا يوجد حل مسبق للموضوع يكتفي بتطبيقه.

وبالرغم من مواصلة أعضاء المعهد التعاوني للمدرسة الحديثة العمل في إطار امتداد لأفكار «فريني» التربوية فإن النظرة الناقدة غير غائبة إذ يتجلى ذلك من خلال مواجهة هذه الأفكار مع مستجدات الأبحاث التربوية والتعليم، إذ تتأثّر ديناميكية الحركات التربوية سلباً عند تمسكها الوفي وغير المشروط باقتراحات تربيةٍ عليها - كبقية الاقتراحات - أن توضع في السياق الذي صيغت فيه.

إن البحث التجريبي والطريقة الطبيعية هما - كما تشير إليه العديد من المنشورات - موضوع تأملات وتطلعات جديدة ترتكز على أعمال علم النفس التطوري والتعلّمي الذي تختلف أسسه النظرية اليوم عن الأسس التي وضعها «فريني» في كتابه «محاولة في علم النفس الحساس».

إنّ التساؤل المتكرر حول دور المعلم في وضعيات تفاعلية ومعقدة من حيث شروط وأنماط تدخلاته يُدرِج نقاشات المعهد التعاوني للمدرسة الحديثة ضمن إشكالية التنظيم المزدوج. «نحن مهتمون بربط معارف محلية وشخصية ومتميزة بميراثات ثقافية موجودة سابقاً (. . .) على كل طفل التعلم بمفرده غير أنه لن يستطيع التعلم إلا بمساعدة الآخرين. . .»[٢].

---

(١) O. Bassis, ***Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques,*** Paris, Hachette, 2003.

(٢) S. Hannebique, Éditorial, ***Le Nouvel Éducateur,*** n157, 2004.

نذكر في النهاية مثالين آخرين عن تطورات متعلقة بمحاولات إدراج مسارات التعليم والتعلم في إطار التنظيم المزدوج وهما: التعليم الاستراتيجي الذي وصفه «جاك تارديف»[١]، والنموذج الاجتماعي البنائي التفاعلي الذي اقترحه «فيليب جونارت» و«سيسيل فاندر بورغ»[٢].

ج - التعليم الاستراتيجي

تعتمد المبادئ الطريقة ومساعي التعليم الاستراتيجي على مكتسبات علم النفس المعرفي، فالتعلم مبني على أنه مسار فعال وبنّاء. إذ يتدخل المعلم لتنظيم أحداث الصف كما يعود إليه قرار تكييف تدخلاته آخذاً بعين الاعتبار الاستراتيجيات المعرفية الضرورية لمعالجة الموضوعات التي يجب تعلّمها، والمعارف الإخبارية والإجرائية والمشروطة التي يفترض اكتسابها، والعلاقات التي يجب إقامتها بين المعارف الخاصة والمعارف العامة، والتطور التدرّجي لاستقلالية التلميذ، ومكونات الحافز المدرسي.

ومن بين الأدوار التي يؤديها المعلم - سواء كانت أدواراً متعاقبة أو متزامنة مع بعضها البعض - دور الوسيط لضمان انتقال التلميذ من التبعية إلى التطبيق الموجه ثم من التطبيق الموجه إلى الاستقلال في مجال التعلّم. فيكون المعلّم مُنتبهاً للاستراتيجيات المعرفية للتلميذ

(١) J. Tardif, ***Pour un enseignement stratégique,*** Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

(٢) P. Jonnaert, C. Vander Borght, ***Créer des conditions d'apprentissage,*** Bruxelles, De Boeck, 1999.

ويحثّه على التعرف على متطلبات العمل ويدفعه للرجوع إلى المعارف التي حفظها، كما عليه أن يكون واضحاً فيما يخصّ معايير التقويم فيشرح للتلميذ في تفاعلاته الارتجاعية نقاط الضعف والقوة في عمله. وبالنظر إلى مسعى التعليم الاستراتيجي من هذه الزاوية نُقِرّ بصعوبة وضع وضعيات وطُرُق مرافقة بعيدة عن النظام المرتكز حول المعلم كما عن النظام الآخر المرتكز حول التلميذ. إن الأمر يتعلق بالبحث عن شروط للتنظيم المزدوج الذي يخدم أولا وقبل كل شيء التنظيم المزدوج بين الذات والموضوع. ففيما عدا العلاقة بين المعلم والتلميذ، قليلاً ما يمثَّل البُعد الاجتماعي للصف والمدرسة، لا بل للحياة اليومية عامةً.

د - النموذج الاجتماعي البنائي التفاعلي

بعكس نموذج التعليم الاستراتيجي، تولي المقاربة الاجتماعية البنائية والتفاعلية اهتماماً كبيراً لهذا البعد الاجتماعي الذي يُعتبر إضافة إلى البعد البنّائيّ للتعلّم والبعد التفاعلي في المواقف - أحد العناصر الثلاثة التي تكوّن النموذج الذي طوره «جونارت» و«بورغ».

يعود على عاتق المعلم تنظيم وتسيير السياق الذي قد يحدث فيه التعلّم، إذ يمكن تمييز ثلاث مراحل مترابطة توضِح أدوار المعلم هي: المرحلة التي تسبق النشاط وهي التي يحضّر فيها المعلم المحتويات المعرفية ويحدد الأهداف ثم يتصور طرق التنفيذ ووضعيات وسيناريوهات الحصة؛ أما في مرحلة التفاعل، أي حين يكون التلاميذ موجودين، يضع المعلم الشروط التي تسمح باحتكاك التلميذ مع موضوع التعلّم في سياق يتفاعل فيه المعلم مع التلاميذ

والتلاميذ فيما بينهم؛ أما في مرحلة ما بعد النشاط فيحلل المعلم ما حدث خلال مرحلة التفاعل ويقوّم التأثيرات التي يلحظها على التلاميذ وعلى نفسه كذلك. يتعلق الأمر في كل مرحلةٍ من هذه المراحل بخلق وجمع شروط التعلّم الأكثر ملاءمة وحتى إن كان التوصل إلى بعض الشروط معتمداً على مكتسبات العلوم الأساسية لاسيما النظام الاجتماعي البنائيّ، فإنه أيضاً مُعتمد - دائماً بالاستناد على هذا النظام - على توجيه انتباه خاص لمسار التنظيم المزدوج الذي يتطوّر ويتقدّم في السياق الاجتماعي المدرسي.



الفصل الثالث
طرائق في خِضمّ النِّقاش

إن اتخاذ المواقف المؤيدة المؤيدة أو غير المؤيدة لطريقةٍ ما، والتدخلات الصاخبة لتشجيع طريقةٍ أخرى حديثة النشأة، والتي قد تجلب أخيراً حلولاً للمشاكل التربوية، وكذا ردود فعل أولياء التلاميذ، التي قد تكون عنيفة في بعض الأحيان، والذين لا يفهمون الجدوى من طريقةٍ ما تُعتبر في نظرهم فاشلة الخ. . . ما هي إلا بعض من أمثلة كثيرة تشير إلى أيّ مدى قد تكون مسألة الطريقة التربوية موضوع نقاش وحتى أحياناً موضوع جدال.

لا يسعى هذا الفصل إلى وضع قائمة كاملة لكل ما يمكن أن يشكل جدلاً فيما يتعلق بالطرائق التربوية، وإنما سنتطرق فقط إلى بعض المسائل التي تم انتقاؤها لطابعها الذي يوضح الجدل القائم حول الطرائق، ولشيوعها في التاريخ الحديث وفي مستجدات علم التربية.

I - طرائق تعليم القراءة

نادراً ما لا يملك الأشخاص - سواء انتموا إلى العالم التربوي

أم لا - رأياً أو حتى اعتقاداتٍ راسخة فيما يخص طرق تعلّم القراءة، فيحتدم النقاش أحياناً ليأخذ طابع المواجهة وينتهي إلى إهمال جليّ للمشاكل التربوية التي يجب حلّها.

وغالباً ما يحدث، نتيجة عدم الاكتراث، خلط مألوف في استعمال المفاهيم التالية: «طريقة القراءة» و«طريقة تعلّم القراءة» و«طريقة تعليم القراءة». إنه بالطبع مألوف أن نشير إلى الموضوع نفسه بعبارات مختلفة. لكن، هل هو فعلاً الموضوع نفسه؟

تتشكّل «طريقة القراءة» من مجموعة مساراتٍ وإجراءات معرفية وفوق معرفية ومهارات تستعمل خلال عمليّة القراءة، حيث أنّ جميع القرّاء، سواء كانوا خبراء أم لا، يتبعون طريقة معينة في القراءة، غير أنّ منهجية بعضهم قد تكون أكثر فعالية من منهجية آخرين. وسمحت الملاحظة والتجربة بتحديد طرق معينة وتحديد إجراءاتها التي قد تميّز القراءة الفعّالة والقيّمة، التي تأتي منها الاقتراحات والتوصيات الموجهة إلى القرّاء لمساعدتهم على تحسين ادائهم في القراءة. فللقيام مثلاً بقراءة سريعة، يمكن تطبيق توصيات فرانسوا ريشودو[١]. وقد يكون هذا التطبيق في مواقف قراءة معهودة موضع تمارين وتدريبات وُضع تنظيمها على شكل طرائق تدريب على القراءة السريعة. لذا فنحن أمام طريقةٍ تحدِّد نمط قراءة شخص ما - وفي المثال المذكور نحن أمام طريقةِ تكوين للقراءة السريعة، الذي إذا ما

(١) F. Richaudeau, M. et F. Gauquelin, ***Méthode de lecture rapide,*** Paris, Retz, 1984.

أعطى ثماره، أوصل من يستفيد منه إلى تحسين طريقة قراءته، خصوصاً فيما يتعلّق بالسرعة.

وحين نتناول «طرائق تعلّم القراءة»، فغالباً ما نشير إلى طريقة مقنّنة، أنشأها المتمرّسون و/أو الباحثون لتمكين الطفل (أو التلميذ إذا ما تعلّق الأمر بالسياق المدرسي) من التوصّل إلى القراءة بمهارة. وعموماً، في فترة العودة إلى المدارس، لا تخلو رفوف المكتبات من كتب متنوعة تتناول طرائق تعلّم القراءة، وتشهد أحياناً على تاريخ علم التربية رغم أنها تبقى معاصرة بالنسبة لبعضهم. نرى كمثل على ذلك «طريقة بوشر».

وبالتالي فصيغة «طريقة التعلّم» تشكل غموضاً يرجع أساساً إلى تعدد معاني كلمة «تعلُّم» التي ترتبط هي الأخرى بتعدد معاني الفعل «تعلَّم». فقولنا «هذا الشخص يعلِّم القراءة لذاك الطفل» لا يعطي نفس المعنى كقولنا «هذا الطفل يتعلَّم القراءة»، فيمكن للطفل ألا يتعلم شيئاً رغم مهارة الشخص المعلِّم.

أفلا يستحسن، لرفع الغموض، التكلّم عن «طريقة تعليم القراءة» لتحديد المنهجية التي يعتمدها الشخص الرّاشد أو المعلّم لجعل التلميذ يتوصّل إلى القراءة، والتكلم عن «طريقة التعلّم» - وذلك إن كان هذا الشخص منهجياً - لتحديد كيفية تصرف التلميذ للوصول تدريجياً إلى قراءة مميزة؟

١ - نظرة أولى شاملة على الطرائق

نميل إلى تفضيل صيغة «طرائق التعليم» لتحديد الطرائق التي

سنتناولها فيما بعد. ويتعلق الأمر هنا بالتنظيم المنهجي للطريقة التي يتبعها المعلِّم لتعليم القراءة للتلاميذ، خاصة في بداية التعليم الإجباري.

فما هي إذن هذه الطرائق؟

نظراً لاختلافها، فقد تمّ جمعها ضمن ثلاثة أقسام: الطرائق التركيبية والطرائق الإجمالية والطرائق التوفيقية. هذه الأخيرة مستوحاة من المنهجيتَيْن الأوليَيْن بنسب مختلفة.

وتعود أولى الوثائق المعروفة في هذا المجال، والتي تناولت نمط تعليم القراءة تناولاً منهجياً، إلى القرن السادس عشر، وما زالت الألواح والكتب الصغيرة - التي تصور لنا في ترتيبٍ محدد الأصول الأولى للكتابة - الشهادة المتبقية عن ذلك العصر. أما مبدؤها العام فيقضي بالانطلاق من البسيط إلى المعقد، مما حمل المؤلفين في كتبهم الموجهة إلى التلاميذ على تصوير الحروف أولاً ثم تركيبها سويةً، وبعدها اقترحوا عليهم كلمات كاملة منفردة، لتليها بعد ذلك جمل. ويتمثل العمل الرئيسي حسب اعتقاد واضعي هذه الطرائق في حفظ الحروف وتركيبها ومقابلاتها الصوتية. أما الفهم فلا يحدث إلا لاحقاً عندما تُتقَن الحروف وتركيباتها، ولهذا لم يترددوا في عرض تراكيبَ مجردة من المعنى على التلاميذ لقرائتها. ويضرب فرديناند بويسون، في «القاموس الجديد في التربية»، مثال طريقة يُقترح فيها على التلاميذ قراءة تركيبات مثل «rimnut, jupgoque, bidosquosdesquossoix»، (هي تركيبات بالأحرف اللاتينية مجردة من المعنى).

ويطلق على هذه الطريقة التي تركز في الدرجة الأولى على المقاطع اللفظية بدل الحروف قبل دراسة التركيبات اسم الطريقة المقطعية، مع بقائها طريقة تركيبية.

وندرك بهذا أن تطبيق مثل هذه الطرائق قد حمل الأساتذة على التساؤل فيما إذا كان ما يبدو في غاية السهولة في نظر القارئ الكُفُؤ من الراشدين هو بغاية السهولة بالنسبة للذين لا يجيدون القراءة. ولاحظ القسّ برتو[1] قبل ذلك عام ١٧٤٤، وهو صاحب إحدى الطرائق أن الطريقة التركيبية تمثّل مصدراً للضجر والحزن والبكاء والتذمر للتلاميذ ومصدراً للجهد والعناء غير المثمرين لا للأولياء ولا للمعلمين.

وتقوم الطريقة الإجمالية - أو ما يسمّى أيضاً الطريقة البصرية الطبيعية أو الطريقة الرمزية البصرية وكذا أيضاً الطريقة البصرية الكتابية الرمزية - على مبدأ أولوية الفكرة، إذ يمكن تحصيل الكفاءة في القراءة بالتعلم انطلاقاً من مجموعة رسوم تحمل معنى. وتُربط الطريقة الإجمالية التربوية دائماً باسم دوكرولي في حين يكشف تاريخ علوم التربية أن أصول منهجية دوكرولي تعود إلى ما قبل ١٩٠٧ وهي السنة التي أجريت فيها التجارب الأولى لطريقة دوكرولي الإجمالية. وفي العام ١٧٦٨ اقترح القسّ دي رندوفيلبير طريقة الحفظ البصريّ لكلمات كاملة منذ بداية كل تعلّم. أما في القرن التاسع عشر فدعا

(١) مذكور في F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911.

جوزيف جاكوتوت إلى تفادي تعليم التلميذ الأحرف الواحد تِلْوَ الآخر، واقترح عرض جمل يقوم التلميذ بقولها وإعادة قولها مما يحمله على تحليلها بنفسه ويمكّنه من التعرف بعد ذلك على عناصر مماثلة في جمل جديدة يقرأها بنفسه.

وتندرج طريقة دوكرولي الإجمالية في إطار منظور تربوي شامل، طريقة مراكز الاهتمام التي تطرقنا إليها في المحور السابق. وتتمثل النشاطات الأولية في الانتباه البصري والتعرف على المجموعات الخطية التي ترتبط بحياة الصف وبالأعمال المنجزة فيه. وبهذا يتمكن التلاميذ في غضون بضعة أسابيع من التعرف وقَوْل مقاطع وجمل مكتوبة ومعلقة على شرائط من ورق أو مدوَّنة في دفاترهم. عندها تأتي مرحلة التجزئة بتحليل الوسائل الكتابية المعروفة حيث يبدأ التعرف على الكلمة نفسها في جملتَين مختلفتَين حتى نصل إلى تقطيع أكثر تنظيماً للجمل إلى كلمات. وابتداءً من الشهر الرابع، تبدأ أولى علامات إدراك المقاطع الصوتية في الظهور، من دون أن يحثّ المعلّم على ذلك. أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة تركيب المقاطع الصوتية المعروفة والتي تسمح بقراءة كلمات جديدة.

ولعرض مجمل هذه المنهجيات، علينا التكلّم عن طريقة شمولية تحليلية تركيبية إذ عندما نتحدث عن الطريقة الإجمالية يُخيّل لنا أن العملية إجمالية من بدايتها حتى نهايتها في حين أن المقاربة الإجمالية تخصّ بداية تطبيق هذه المنهجية.

وكان فريني يعرف جيداً الطريقة الإجمالية التي وضعها

دوكرولي، ولقد أتيحت له حتى فرصة الدفاع عن هذه الطريقة «السقيمة» وذلك بالتركيز على مبدأ كان يعتبره أساسياً. ويرتكز هذا المبدأ أولاً على الانطلاق من نصوص ذات معنى، ثم ترك الفلسفة المدرسية في الطرائق التركيبية القديمة وخاصة عدم الوصول إلى مدرسة جديدة أي مدرسة الطريقة الإجمالية.

وتملك القراءة الإجمالية مكانة في الطريقة الطبيعية التي أسسها فريني ولكن تضاف إليها عناصر أخرى مثل التعبير عن طريق الرسم ثم عن طريق الكتابة واستعمال تقنيات التعبير الكتابي كالنص الحر والطباعة في المدرسة. وتكمن أصالة هذه الطريقة بدون شك في إعطاء الأهمية والأسبقية للكتابة، أي تعلم الكتابة قبل تعلم القراءة. بالإضافة إلى إمكانيات التعبير التي تمنحها الكتابة فهي ليست (بسبب وجود الطباعة مثلاً) عملاً يدوياً فحسب، بل هي تحمل التلميذ على الانتباه إلى الحروف واتجاهاتها وكذا موضعها، وتركيباتها، مما قد يكوِّن إحدى طرق تعليم رموز الأبجدية وضبط الكتابة(١).

إن هدف الطرائق التوفيقية هو الجمع في تنظيم تربوي مناسب فوائد العمل التدريجي الحكيم الذي تقترحه الطريقة التركيبية وكذلك مميزات التحفيز الذي تحدثه الطريقة الإجمالية عن طريق الفضول الذي تثيره. وغالباً ما يطلق على هذه الطرائق اسم طرائق ذات بداية إجمالية لأنها تعمل في مطلعها مثل الطريقة الإجمالية غير أن المعلّم لا ينتظر أن يلاحظ التلميذ بنفسه أوجه الشبه وأوجه الاختلاف التي

---

(١) M. Bru, *Écrire pour apprendre à lire,* Toulouse, EUS, 1991.

تسمح له بالتعرف على الكلمات ومجموعات الأحرف لإدراج تمارين التحليل المنظم في تنظيم غالباً ما يحدده الكتاب المدرسي المناسب للطريقة المتبعة. ولقد اتبع العديد من المعلمين - وما زالوا يتبعون - الطرائق التوفيقية. في طبعات محسّنة (عروض كتابية جديدة واستعمال الأبجدية الصوتية الدولية كمرجع، ودعائم معلوماتية واختيار الأجهزة «التعليمية» المرفقة. . .) وذلك لكونها تسمح - على حسب ظن المعلمين - بإحراز تقدم واضح، كما أنها توفر شيئاً لا يستهان به ألا وهو الطمأنينة التي تضمنها دعامة الكتاب المدرسي.

وقد عرف التفكير في طريقة تعليم وتدريس القراءة تطورات جديدة في فرنسا ابتداءً من منتصف السبعينيات، وذلك في شكل ثورة تتصارع فيها النظريات التربوية دون حدوث ثورة حقيقية للتطبيقات التربوية داخل الصفوف. وكان الأمر يتعلق أولاً بتحديد نشاط القارئ البارع والتساؤل عن ماهية القراءة، والجواب على ذلك أن «القراءة هي اختيار المعلومة قبل البحث عنها، ترى العين مجموعة من الدلائل التي قد تساوي أو تفوق الكلمات. . . القراءة ليست إعادة تشكيل الرسالة الصوتية شيئاً فشيئاً، بل تعمل على ترميز مباشر[١]. وتبعاً لذلك، فإن الحالات التي يجب تفضيلها على الصعيد التربوي هي حالات القراءة عن طريق استدلالات مباشرة واستخراج قرائن للتأكد من الفرضيات المطروحة وبناء المعنى، أما المرور بالقراءة الصامتة أو بصوت عالٍ فلا فائدة منها، بل يجب منعها لتفادي أن

(١) J. Foucambert, *La manière d'être lecteur,* Paris, Albin Michel, 1994.

يحوّل القارئ المبتدئ القراءة إلى تفكيكٍ للرموز، الشيء الذي يمنعه من الوصول إلى القراءة بخبرة.

ورغم التشابه الذي يوجد بين الاتجاهات التربوية هذه والطرائق الإجمالية فإننا نجد اختلافاً بينهما، حيث أن الطريقة الإجمالية تخصص، في وقت مناسب، مكانة لنشاطات التعرُّف على العلاقات الكتابية الصوتية أو بمعنى آخر لدراسة الرمز، في حين أن أتباع القراءة المباشرة لا يعطونها أي أهمية أو يرفضونها تماماً.

وهكذا تكون عناصر النقاش مجتمعة: فيظن البعض أن الطريقة التركيبية التي يمكن تحويلها إلى طريقة توفيقية قد أعطت ثمارها وقدمت ضمانات كافية كي تكون مفضلة، على عكس الطريقة الإجمالية التي تقدم أخطاراً كبيرة، إذ تتهم دائماً (بسوء أو بحسن نية) بأنها مسؤولة عن تراجع المستوى فيما يخص ضبط الكلمات والإملاء رغم أنها غير مستعملة بشكل معمم. أما البعض الآخر فيرى أن الطريقة التركيبية مملة ومتعبة وأنها تقلّص عملية القراءة إلى عملية تفكيك الرموز فقط. أما البقية فترى أنه من المستلزم الانتهاء من طرائق الماضي (تركيبية كانت أو إجمالية) وتوفير شروط تسمح للتلاميذ بتعلّم القراءة عن طريق استدلالات مباشرة وعن طريق التمرن بكفاءات القارئ الخبير دون المرور بمراحل وسيطة غير ضرورية أو مؤذية. ويجعل ذلك أتباع الطرائق الأخرى (التركيبية والإجمالية) يشكّون في نجاح هذه الطريقة وذلك فيما يخص وضع قدرات القارئ المتعلّم ونشاطه على نفس مستوى قدرات القارئ بخبرة.

٢ - مُعطياتٌ جديدة، ومقارباتٌ جديدة

لقد استفاد النقاش اليوم من نتائج التجارب التربوية الجديدة والأعمال الجديدة خاصة فيما يخص علم النفس الإدراكي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس اللغوي. والآن نتطرق إلى تحليل بعض العناصر التي يمكن للتربية الجديدة تملّكها.

يبدو أن معارضة مزعومة قد حُلّت حيث لا تعتبر معرفة الرمز والبراعة في استعمال العلاقات الكتابية الصوتية متعارضة مع إجراءات الاستدلالات ومسارها والبحث عن المعنى حتى الوصول إلى الفهم. ففي فرنسا وعلى الصعيد الدولي أيضاً، قامت بعض المراقبات والتحقيقات الدقيقة بإثبات أنّ البراعة في تفكيك الرموز والفهم عنصران لهما أهمية كبيرة. وحتى في الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينيات، فقد أكدت جان شال[١] التي قامت بتحقيق حول القراءة في المدرسة أهمية معرفة الرمز «عند التلاميذ المحدودي الذكاء والأطفال الفقراء والمعرضين لخطر الانحراف». وأتت دراسات أخرى أقيمت فيما بعد بعناصر تثبت بأن معرفة استعمال العلاقات الكتابية الصوتية ومعرفة الفهم عن طريق الكتابة عنصران لهما مكانة مرموقة في تعلم القراءة، ولكنهما إضافة إلى ذلك مترابطان ببعضهما البعض.

تتشابه القراءة بالنسبة للقارئ المبتدئ وكذا بالنسبة للقارئ البارع ولكن في أبعاد أخرى، في تجميع عدد من العمليات المحددة[٢]

(١) مذكور في L. Bellenger, ***Les méthodes de lecture***, Paris, PUF, 1978.

(٢) انظر خاصة الجزء الثاني من الكتاب P, Lecocq (éd.), ***La lecture. Processus, apprentissage, troubles***, Lille, Presses Universitaires de Lilles, 1992.

مثل: عملية الإدراك البصري للحروف والعملية الأبجدية وعملية ضبط كتابة الكلمات. وابتداءً من سن الثالثة، ومن خلال عملية الإدراك البصري للحروف، يتعرّف القارئ المبتدئ على الكلمات ومعانيها معتمداً في معظم الأحيان على السياق، فيتعرّف على الشكل العام للكلمة دون أن يأخذ بعين الاعتبار البنية الشكلية المفصّلة. وتسمح العملية الأبجدية عن طريق التركيب بقراءة كلمات جديدة بمجرّد أن يطبَّق عليها التوافق بين الكتابة والأصوات. أما عملية ضبط كتابة الكلمات فتسمح بالتوصل إلى معنى الكلمة مباشرة عن طريق التحليل إذا كانت الكلمة موجودة في الذاكرة المعجمية للقارئ المبتدئ.

إلى جانب أهمية معرفة الحروف والمبدأ الهجائي، فإن إدراك الوحدات الصوتية مهم أيضاً. ويتمثل هذا الإدراك في القدرة على تقطيع السلسلة الصوتية إلى وحدات تركيبية يُمكن تمييزُها والتعرف عليها، حيث تعود الوحدات الأولية إلى المستوى الثاني من التقطيع المزدوج أي الفونيمات. وقد أُثبت أن إدراك الوحدات الصوتية الضعيف أو المنعدم قبل سن الأربع أو الخمس سنوات يتطور فيما بعد، وأنه يمكن أن تلعب المدرسة دوراً مهماً في هذا التطور.

كذلك، لا يمكن الاستغناء عن النشاطات المدرسية المتعلقة بعملية الفهم في حين اعتُقد لمدة طويلة أنها لا تحتاج إلى إتباع ممارسات تربوية خاصة. ولقد سمح علم النفس المعرفي بإبراز أهمية بناء التصورات العقلية أثناء فهم الكلام المكتوب. ونعرف بذلك الآن كيف تتدخل هذه المهارات بجودة الحصيلة اللغوية عند القارئ ومدى غناها وطريقة أخذه بعين الاعتبار الجوانب النحوية وتقاطيع الجملة،

وتمعّنه في التّنظيم النصي وتعرُّفه على علامات تنظيم الكتاب ووصوله إلى مستوى فوق المعرفي لتقويم فهمه.

منذ أن قدّم بازيل بارنشتاين[١] أعماله، صُبّ الاهتمام على أهمية التجارب الاجتماعية للطفل بالنسبة إلى اللغة المنطوقة والمكتوبة. فتختلف أنواع علاقات التلاميذ مع الكلام المكتوب (وذلك إذا كانت موجودة) ولا يرون جميعهم حقيقة الوظائف الاجتماعية التي يمثلها الكلام المكتوب. فيمكننا ملاحظة ذلك عند بعض التلاميذ، الذين تتراوح أعمارهم بين خمس وست سنوات وحتى بعد ذلك في بعض الأحيان، والذين يعتقدون أنه عليهم تعلم القراءة والكتابة لأسباب محض مدرسية ولإرضاء المعلمة أو المعلم فقط. نفهم حينئذ أهمية الدور الذي تلعبه المدرسة حتى يتاح للتلاميذ فرصة الإطلاع على مختلف الكتابات الثقافية والاجتماعية وعلى الممارسات الاجتماعية المتعددة ليس فقط للقراءة بل للكتابة أيضاً. أضف إلى ذلك أنّ هناك، من بين التطورات المدرسية التي شهدتها السنوات العشر الأخيرة، عدم الفصل بين تعليم القراءة والكتابة، وتخصيص مكان في مرحلة مبكرة لتحرير تعابير كتابية أو نصوص قصيرة في المدرسة[٢].

٣ - تخوف آخر من طرائق التعليم

نظراً للتطورات التي عرضناها سابقاً بإيجاز، فإن تصنيف طرائق

(١) B. Bernstein, ***Langage et classes sociales,*** Paris, Editions de Minuit, 1975.

(٢) L. Rieben, Production écrite en situation de classe et acquisition des connaissances lexicales, in J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (éd.), ***Lecture-écriture: acquisition,*** Paris, Nathan, 1993.

التعليم إلى ثلاثة أنواع (تركيبية وإجمالية وتوفيقية) يُفقدها مُلاءمتها. لهذا توجد طرق أخرى للتعريف بتعدُّد طرائق تعليم القراءة. فعلى سبيل المثال، يقترح رولاند قواقو(١) التوفيق بين عدّة معايير يقترح كل واحد منها بديلاً فيما يخص: العلاقات التي تربط الكلام الشفوي بالكتابي، وأولوية الرمز أو المعنى، وترتيب دراسة الوحدات اللغوية (من أكبر وحدة إلى أصغرها أو بالعكس)، وطُرُق التعرف على الكلمات ضمن السياق، والحصة المخصصة للإنتاج الكتابي، ومكانة تعليم عملية الفهم والتثاقُف. فبالنسبة للمؤلف يجب أن يهدف علم التربية إلى توازنٍ حكيمٍ بين التعرف على الكلمات وفهم النص والتعبير الكتابي والتثاقف.

وهكذا تتجدد مسألة طرائق تعليم القراءة (أو بالأحرى تعليم ممارسات اللغة المكتوبة). فمفهوم طريقة التعليم بالمعنى الضيق - أي بمعنى الإجراء المعياري - يفقد من سداده لصالح منهجٍ صارمٍ أيضاً بَيْد أنها ميّزت بين تنظيم إمكانيات وكيفيات التعليم/التعلّم التي تتغير وفقاً لمراحل التعلم والتقدم أو المصاعب التي تكشفها(٢). وتصب في نفس القالب توصيات أعضاء لجنة التحكيم في مؤتمر عقد الاتفاقية المنعقد سنة ٢٠٠٣ تحت إشراف لجنة البرنامج التحفيزي للبحوث في مجال التربية والتكوين: «لا بد من معايرة الطرائق

(١) R. Goigoux, Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, in *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin*, n. 1, 2004.

(٢) M. Gru, *Les variations didatiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1992.

وتنويعها لتكييف التعلم مع مكتسبات التلاميذ والأهداف والسياقات».

II - التربية عن طريق الأهداف، التربية عن طريق التحكم، التربية عن طريق التعليم المتميز

١ - التربية عن طريق الأهداف

سنة ١٩٦٢ أصدر روبرت فرانك ماجر باللغة الانجليزية كتابه الشِعاريّ، والذي لم يتوفر في نسخته الفرنسية إلا في السبعينيات تحت عنوان «كيف تحدد أهدافاً تربوية». (Comment Définir des Objectifs Pédagogiques) والجديد في هذا الكتاب يعود أولاً إلى شكله، إذ يضع فيه ماجر حيز التنفيذ المبادئ التي يقترحها لتنظيم التكوين عن طريق الأهداف. فلا نجد نصاً تفسيرياً طويلاً جداً، بل حالات تستدعي من القارئ التمعن فيها قبل تقديم جواب أو استجابته لصياغة ما، وهذا ما يسمح له بمعرفة مدى تقدمه في تعلم محتوى الكتاب بعد المقارنة مع المراجع الصحيحة التي يقدمها الكاتب. وقد أصبحت هذه المبادئ تعرف في اللغة الفرنسية باسم «التربية عن طريق الأهداف» (Pédagogie par Objectifs).

والملاحظة الأولى هي أنه غالباً ما نكتفي في مجال التربية بصياغة مقاصد عامة والتي يمكن إعطاؤها عدّة تفسيرات، حتى أنه لا يكون للمعلمين رؤية واضحة عن الهدف الأساسيّ لما يريدون تحقيقه خلال تدخلاتهم، كما أن التلاميذ لا يعرفون فعلياً إلى أين يصلون

وما المنتظر منهم. فالمقاصد الأكثر عطاء مرجوّة ولا بد من تقويمها غير أنها ليست كافية. فإذا لم نتوخَّ الحذر في الحالات التربوية الحقيقية، يمكن لعدم الدقة في تحديد المقاصد أن يؤدي إلى أهداف معاكسة لما يراد فعلياً.

ويقترح ماجر تحديد الأهداف بشكل جليّ في بُعدٍ سلوكيّ. فما يهم هو ما يجب على التلميذ تحقيقه والنجاح فيه. ولكي نتحقق من التقدم في عملية التعلّم لا بد من تحديد السلوكيات المنتظرة، ومقارنة السلوكيات الملاحظة وما قدمته للسلوكيات المنتظرة بما كان من المفروض أن تقدمه، وذلك عند انتهاء كل مرحلة من المراحل التعليمية. ولذا فالصياغات على الشكل التالي: «عند انتهاء الحصة، يجب أن يكون الطالب قد فهم فعلاً الفرق بين التقويم الإجمالي والتقويم التكويني» هي صياغات تفتقد الدقة. فرغم الإشارة إلى المحتوى المراد التحكم فيه حقيقة، ماذا يعني «قد فهم فعلاً»؟ وما السبيل للتأكّد من ذلك؟ فيبقى حينذاك عرض السلوكيات المنتظرة. فمثلاً: التعرف من بين عشرة أمثلة لممارساتٍ تقويمية - سواء كانت إجماليّة أم تكوينية - على تلك التي تندرج تحت التقويم التكويني والإحاطة بها»؛ أو: اقتراح كتابي لطريقتي تقويم تكويني وكذا طريقتي تقويم إجماليّ في حالة دراسية نعرف خصائصها (المستوى، المادة، المفاهيم المدروسة، مكتسبات التلميذ السابقة...).

ولكي نتحرى الدقة حتى انتهاء العملية فإنه من المستحسن تحديد ومراعاة الشروط التي يجب أن تحدث فيها السلوكيات المنتظرة. فلو

قلنا عن تقنيّ أنه، عند انتهاء مرحلة تدريبه، عليه أن يكون قادراً على تركيب هوائي تلفاز وتوجيهه ليكون استقبال البث صحيحاً، فيمكن أن يخضع ذلك لمراقبة مرئية ومادية جليّة، ومع ذلك فإنّ الأهداف لن تكون هي نفسها تماماً بالنظر إلى قوة الرياح عندما يقوم التقني بإنجاز ما ننتظره منه (من على سطح سقف).

وفي حالة ما إذا كان الهدف يوافق سلوكاً وإنتاجاً يظهر تحقيقهما أو عدم تحقيقهما بوجود أو عدم وجود على التوالي (الكل أو اللاشيء) فإنه غير مجد تحديد مستوى أدنى يجب تحقيقه لتقويم النتيجة. أما في الحالات الأخرى، فلا بد من تحديد العتبة التي، انطلاقاً منها، يمكن القول أن الهدف قد تحقق (مثلاً ٨٥٪ على الأقل من الإجابات الصحيحة في اختبار).

٢ - تصانيف الأهداف

تشكّل تصانيف الأهداف التربوية، التي ظهر أولّها في الخمسينات بفضل بانجمان بلوم ومعاونيه، مصدراً مهماً لوضع طريقة التعليم عن طريق الأهداف قيدَ التنفيذ. تتكوّن هذه التصانيف من جداول تنظّم الأهداف في فئاتٍ رئيسة وفئات متفرّعة، حيث يغطّي كلّ تصنيف ميداناً واحداً أو أكثر. فمثلاً يغطي التصنيف الذي يقترحه بلوم[١] الميدان الإدراكي ويقسّم الأهداف إلى ستّ فئات: أهداف

(١) B. S. Bloom et al. (1969 pour la trad. franç.), ***Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif,*** trad. M. Lavallée, Montréal, Education nouvelle.

معرفية، إفهامية، تطبيقية، تحليلية، تركيبية، وتقويمية؛ بينما تهتمّ تصانيف أخرى بالميادين العاطفية، والندائيّة، والتقييمية[١] أو النفسية الحركية[٢].

تبنى تصانيف الأهداف التربوية تبعاً للقواعد التالية، رغم أنّ ذلك ليس حال كلّ التصانيف الموضوعة مسبقاً: الشمولية، حيث أن على التصنيف أن يضمّ جميع الأهداف في ميدانٍ ما؛ مساكة الفئات التي يجب ألا تتداخل كي لا يشترك هدف واحد في فئتين على السواء؛ تدريج الأهداف بشكل أن يحدّد مكان كلّ منها على مستوى تصنيفي متزايد.

كان على عَقْلنة التمرّن التربوي على هذا الشكل أن يثير في الثمانينات فضولاً بفضل الابتكارات التي يدخلها، أو افتتاناً بطابعه الشديد مقارنةً بالطابع المُضمر لتربية سخيّة أحياناً ولكنها غير مهتمّة بالنتائج، أو حتى انتقادات ورفض لمحاولات تطبيق نظريات تايلر التربوية التي كان يستشفّها البعض في التعليم عن طريق الأهداف.

٣ - التربية عن طريق التحكّم

يتعلّق البرهان الأكبر لصالح طريقة التعليم عن طريق الأهداف بالنجاح المُعلن والمؤكّد لطريقة التعليم عن طريق التحكّم التي تعود

(١) D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, B. B. Masia, ***Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine affectif,*** trad. M. Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1970.

(٢) A. J. Harrow, ***A Taxonomy of the Psychomotor Domain,*** New York, D. McKay, 1972.

إلى جون بيسال كارول[١]. فترتكز طريقة التعليم عن طريق التحكّم على أن باستطاعة كلّ تلميذ تحقيق الأهداف المنتظرة شرط أن نترك له الوقت الكافي للوصول لذلك. فنحصل على المعادلة الشهيرة التالية: مستوى التعلّم = مرتبط بالوقت الفعلي المعطى/الوقت اللازم للتلميذ. وتُعتبر البراعة مكتسبة عندما تنجز مهمة محدّدة على مستوى التأدية المطلوبة.

تأتي أهمّ مبادئ طريقة التعليم عن طريق التحكّم، كما اختبره كارول وبلوم، على الشكل التالي: التعريف العملياتيّ في بعدٍ سلوكي للأهداف التي يجب إحرازها؛ معرفة المعلّم لمستوى التلميذ الأساسي؛ التعرّف على المؤهلات الضرورية وتوقّع احتمال تعليمها للتلميذ الذي يفتقر إليها؛ المعالجة التربوية عبر تدخلات المعلّم والوسائل التي يقترحها للتلاميذ؛ تقويم النتائج ذات الصلة الجازمة بالأهداف المحدّدة؛ وضع ملحق تربوي لمساعدة التلاميذ الذين لم يصلوا إلى المستوى المنتظر.

تكمن أهمية منهجية كهذه في كونها تخوّل كل التلاميذ النجاح، فتسمى طريقة النجاح بحسب العبارة المأخوذة من كتاب سيزار بيرزيا[٢]. فبالنسبة لمروّجيها، الدليل على صحّة تلك التسمية هو ملاحظة نتائج أفضل مقارنةً بنتائج الطرائق التقليدية.

سعى بلوم إلى المقاربة بين نتائج التعليم الخصوصي ونتائج

(١) J. B. Carroll, A model of school learning, ***Teachers College Record***, vol. 64, 1963.

(٢) C. Birzea, ***La pédagogie du succès***, Paris, PUF, 1982.

التعليم عن طريق التحكّم ونتائج التعليم التقليدي، فلاحظ بأن الطلبة الذين اتبعوا التعليم التقليدي حازوا على نتائج أقل من تلك التي يحرزها التعليم الخصوصي (يكمن الاختلاف في فارقين نموذجيين). فالغاية بحسب الكاتب هي إيجاد حل أقل تكلفة من التعليم الخصوصي الذي يستحيل تعميمه عملياً، ولكنه يسمح بالحصول على نتائج مرتفعة (وهو تحدي الفارقين النموذجيين). ولقد سجل بارتياح الأثر الايجابي الناجم عن التعليم عن طريق التحكّم لأن نتائج التلاميذ أحرزت تقدماً بفارق نموذجي واحد مقارنة بنتائج التعليم التقليدي وهو ما يجعلها تقترب أكثر من نتائج التعليم الخصوصي.

٤ - منهجية التعليم المتميز

إنّ ما يسمى في فرنسا والبلدان الفرنكفونية «بالتعليم المتميّز» يختلف عن منهجية التعليم عن طريق الأهداف ومنهجية التعليم عن طريق التحكم اختلافاً طفيفاً لا تكاد تظهر علاماته. فتهدف هي أيضاً إلى تحسين نتائج التعليم عن طريق وضع شروط ووسائل تربوية من شأنها إثارة التزام التلاميذ وتعزيزه خلال فترات تعلّمهم ومساعدتهم على اكتساب المعارف المحددة في البرامج الدراسية. ولقد أظهر تأثير علم النفس التميّزي وكذا الملاحظة المتكررة حول عدم تجانس الطلبة في نفس الصف، ضرورة إعادة النظر في طريقة التعليم المعتادة التي غالباً ما يجسدها التعليم الجبهيّ (المعلم أمام تلاميذه)، والتي توجّه التلاميذ دون أخذ الفوارق الفردية بعين الاعتبار. وقد لاحظنا انطلاقاً من نموذج كارول أن منهجية التعليم عن طريق التحكّم تفرض ضرورة تمييز وقت التعلم الفعلي حسب التلاميذ، فعن طريق التعليم

المتميّز تعدّدت الخصائص التي تقوم على أساسها التميزية لتبلغ أحياناً حدوداً قصوى، وتتضمّن وتيرة تعلم ومستوى انطلاق لكل تلميذ ومواقف شخصية تجاه المدرسة والمعرفة وأساليب إدراكية وثقافة عائلية... وسرعان ما تظهر صعوبة بالغة من خلال هذا المنظور، بحيث أنّه عندما ندرّس في صف يتراوح عدد التلاميذ فيه بين عشرين وثلاثين، يختلفون تماماً عن بعضهم البعض، كيف سننظم أنفسنا وكيف سنتصرف للانجاز الفعلي لمشروع التميزية؟

ويتمثل شق آخر من النقاش في ماهية طريقة التعليم المتميز التي سنلجأ إليها وفقاً للترتيبات الموضوعة (تشكيل صفوف دراسية متجانسة على مستوى المدرسة ومجموعات حسب المستوى في الصف الواحد). فيمكن للتميزية أن تستند في بعض الأحيان إلى الوسائل إذ تكون الأهداف هي نفسها لدى الجميع، فيمكننا في هذه الحالة التكلّم عن تعليم متميز ومساوٍ (عملية تعديل المستوى). إلا أنه في أحيان أخرى، قد يقوم التمييز على الوسائل والأهداف باسم اختلاف أذواق الطلبة وإمكانياتهم، ويصبح التميز حينها تميزاً في الأهداف مما قد يعرّض بعض التلاميذ لخطر الانغلاق في طريق محدّدة في حين أنّ «الإجراءات» التي تتأسس عليها التميّزية يمكن ألا تكون إلا انتقالية. فطريقة التعليم المتميز هي إذن علم مُتميِّز معرَّض لتعزيز صور من التفرقة العنصرية، بالانطلاق مثلاً من مبدأ وجوب تقديم اقتراح للتلاميذ الذين يعتبر أنهم يواجهون صعوبات وبدون دراية كبيرة بالمعارف، بتعلم نشاطات ذات صلة باهتماماتهم مميزين كذلك أنواع التعلم المعرفي.

٥ - ضرورة اختيار الوجهة

يجب تمييز وجهتّين تربويتّين على الصعيد المنهجي.

تتعلق الأولى بمفهوم من نوع برنامجي حيث تكون نقطة انطلاقها تحديد الاختلافات بين التلاميذ. ونقارن هذه الاختلافات بالكيفيات والسبل التربوية المتباينة في شكل تربية مخصصة حسب «وتيرة كل واحد». وتندرج العلاقات بين التعليم والتعلم في خطّية مصدرها عبارة عن نقطة ثابتة وهي ميزات التلاميذ الأصلية.

وتتعلق الثانية بمفهوم ديناميكي ونشط لنظام التعليم-التعلم الذي يخضع فيه تطور ميزات التلاميذ في علاقاتهم مع التعلم إلى انتباه خاص. ويساهم التنوع بين الأفراد والتنوع داخل الأفراد أنفسهم لدى التلاميذ في حركية نشطة بشكل عام، في نفس الوقت بين التلاميذ والمعرفة، بين التلاميذ والمعلم وكذلك بين التلاميذ بما في ذلك بين التلاميذ ذوي الخاصيات المختلفة مما يمكن أن يكون له مفعول محرك للكل.

ولا يجب الاكتفاء بمسعى برنامجي وبطريقة مهيّأة سلفاً بل يجب تفحّص هذا التوجيه التربوي الثاني، فبالرغم من التصريحات المبدئية، يبقى ضرورة تشغيله بشكل صحيح. ذلك أنّ هذا التوجيه لا يرفض مساهمات التعليم عن طريق الأهداف والتعليم عن طريق التحكم بل يضعهما في نظرة أوسع تتعدّى الحدود التي يمكن أن يكون تطبيقهما المنظّم جداً قد أنتجها : تجزئة الأهداف بهدف جعلها أكثر دقة لدرجة أننا نضيع ترابطها ببعضها واندراجها ضمن كل يعطيها معنى، توجيه انتباه خاص للتصرفات دون ربطها بالمسارات المعرفية

والمعرفية الاجتماعية التي تنتمي إليها، وعدم أخذ الأهداف التي تنبثق من التفاعل بين التعليم والتعلم بعين الاعتبار، وجهل أوجه التطور التي تدعو إلى تعديلات...

وانطلاقاً من الخبرة المكتسبة والتحليلات النقدية التي نتجت عن التعليم بطريق الأهداف وطريق التحكّم وطريقة التعليم المتميّز والتي ذكرنا للتو بعض عناصرها، يجب تصميم وتجربة تطورات تربوية جديدة.

III - طرائق التربية الإدراكية

لقد عرفت هذه الطرائق إقبالاً كبيراً خلال الفترة الممتدة بين ١٩٨٠ و١٩٩٠.

تقول القاعدة النظرية لهذه الطرائق إن الذكاء ليس ميزة محددة بشكلٍ قاطعٍ ونهائيّ، وإنه يبنى ويمكن تطويره لدى أيّ شخص مهما كان سنه. وتعود المراجع الرئيسية التي تدعم هذه النظرية إلى أعمال بياجي وبرونر وفيكوتسكي المذكورة أعلاه في الفصل الأوّل.

وبالتالي يمكن تربية الذكاء، كما يمكن القيام بنشاطات تربوية منظمة انطلاقاً من مبدأ القابلية التربوية الإدراكية هذا. وتلعب الوساطة بمختلف أشكالها (مرافقة التعلم، المساعدة، الوصاية، دعم) دوراً هاماً في التنمية الإدراكية.

وترتكز هذه الطرائق على التزام نضالي أحياناً: يجب ابتكار وسائل تسمح للجميع بتطوير تحكمهم ببيئتهم المهنية والاجتماعية،

لاسيما عند الأشخاص ذوي المؤهلات الضعيفة والأكثر عوزاً أمام التطورات الاجتماعية الاقتصادية ومستلزمات العالم المهني.

إن هذه الوسائل التي رافقها إعلان المبادئ التي أدت إلى تصميمها وابتكارها هي التي اتخذت تسمية «طرائق التربية الإدراكية» أو «طرائق قابلية الإدراك للتربية».

إن إحصاء هذه الطرائق شبه مستحيل، أولاً بسبب كبر عددها (مؤلفو مجلات في هذا الميدان يعدونها بالعشرات)، وثانياً لعدم وجود مقاييس يعترف بها الجميع لتحديد مجموعة ذات حدود مستقرة.

وعلى سبيل المثال، سنعرض بشكل وجيز ثلاثاً من الطرائق المتعلّقة بالمجال المدرسي أو بمجال تعليم الكبار أو بالمجالّين معاً، والتي كانت محل انجازات تطبيقية عديدة ولا تزال موضوع الساعة من خلال النقاش الذي تثيره.

١ - التسيير الذهني

تنتمي هذه الطريقة التي طوّرها أنطوان دولاغاراندري[١] إلى نوع «المنهج»، في حين أن تلك التي سنعرضها بعدها هي من نوع «الأداة»، وذلك حسب التصنيف الذي يقترحه إيفن لورر[٢].

(١) A. de La Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion, 1982.

(٢) E. Loarer, L'éducation cognitive: modèles et méthodes pour apprendre á penser, *Revue française de pédagogie*, n° 122, 1998.

يتعلّق التسيير الذهني باستعمال الاستبطان ليعي الشخص عاداته الذهنية وأشكال الاستذكار التي يفضلها عندما يستوجب عليه القيام بعمل ما أو التفاعل مع وضع ما. ويجب التمييز بين الاستذكار والإدراك. فيعتبر هذا الأخير نتيجة وعي إحدى الحواس الخمس لِتغير في محيطه، في حين أن التذكر نشاط يحضر به الشخص ذهنياً حدثاً سابقاً، حقيقة حالية أو مخطّطة أو مخترعة. ويمكننا الحديث عن التذكر بالصور الذهنية خلال يقظة الشخص، لأن الأحلام ليست تذكراً بالمعنى الذي يعطيه التسيير الذهني. وتكون هذه التذكرات عفوية أحياناً ويمكن أن تكون مسيرة حينما يختارها الشخص. وبفضل الاستبطان، يمكن لأي منا معرفة الطريقة التي يتّبعها التذكر.

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الاستذكار: الاستذكار البصري الذي يتمثل في إعادة رؤية أشخاص أو أشياء أو كلمات أو مخططات بالصور، والاستذكار السمعي الذي يعيد الشخص من خلاله الاستماع ذهنياً إلى مقاطع صوتيّة مختلفة ونبرات وألحان، والاستذكار الشفهي وهو نوع من الخطاب الداخلي للشخص مع نفسه.

وترمي الطريقة المستعملة إلى تسهيل معرفة أفضل للعمل الذهني من قِبَلِ الشخص نفسه وإلى مساعدته على بناء طرائق خاصة به. ففي بادئ الأمر، يجب القيام بمشروع جلسة (مفهوم جديد يجب استذكاره أو إعادة مفهوم تمت دراسته)، ثم يأتي نشر الخطاب من طرف المعلم أو المربي حسب طرق عرض تفتح المجال لاحتمالات عديدة من الاستذكار، والخطوة التالية هي وقت الاستذكار الفعلي. وتمنح

المحادثة التربوية فرصة لتبادل الأفكار حول أنماط العمل عند كلّ شخص ولتأدية الاستبطان والعمل على الحركات الذهنية.

أدى انتشار التسيير الفكري في الأوساط التربوية والتكوينية ولدى الجماهير إلى ظهور ردود فعل متفاوتة بين تأييد متحمس وشكّ جدّ منتقد. سنعود إلى ذلك لدى تطرقنا إلى مسائل تقويم طرائق التربية الإدراكية.

٢ - محترفات التفكير المنطقي

مع بداية الثمانينات، رسم كل من بيار هيجلي وجيرارد هوماج واليزابيث بيري وباتريك تاباري(١) منهجية محترفات التفكير المنطقي، وذلك بعد عدة سنوات من الأشغال والمحاولات بهدف تلبية الحاجة إلى تكوين أشخاص لا يتحكمون أو لا يتحكمون إلاّ قليلاً بالعمليات الفكرية في مستواها الشكلي.

تهدف هذه المحترفات إلى تنمية التفكير المنطقي لدى الأشخاص الذين يواجهون صعوبات في تأدية مهام أو أمام مواقف يصعب عليهم التأقلم معها وذلك بمساعدتهم في هيكلة العمليات الفكرية الضرورية والاستعانة بها لحل المشاكل التي تواجههم، فالهدف هو منحهم الوسائل التي من شأنها أن تسمح لهم بفهم وتملّك أفضل للمعارف الجديدة والعمل بمزيد من النجاح وذلك سواء عند التكوين أو في ظرف مهني. وانطلاقاً من وجهة النظر هذه، يعد النمو الإدراكي أحد

---

(١) P. Higelé, G. Hommage, É. Perry, P. Tabary, *Ateliers de raisonnement logique*, Nancy-Metz, CAFOC, 1984.

شروط نجاح التعلم. إنها نظرة إلى العلاقات بين النمو والتعلم تتماشى ووجهة نظر بياجي ولكنها بعيدة بعض الشيء عن وجهة نظر فيغوتسكي. كما تهدف هذه المحترفات أيضاً إلى إرجاع وتعزيز الشعور بالكفاءة والرضى ومتعة التفكير من أجل النفس ومن أجل الآخرين ومعهم.

تقدّم هذه الطريقة مرحلتين أساسيتين، تأتي الأولى بعد اطّلاع على الصعوبات الإدراكية وهي مخصصة لعمل فردي يتم على أساس تمارين فكرية ذهنية يتم تنظيمها انطلاقاً من تحليل دقيق للعمليات الإدراكية المستعملة، إذ يواجه الشخص الخاضع للتكوين صعوبة وهذا ما يدفعه إلى تكييف طريقة تفكيره. أما المرحلة الثانية فهي جماعية وتتيح الفرصة للتشارك والتبادل بين مجموعة أشخاص يطلعون بعضهم بعضاً على ما قاموا به وكيف فكروا. يمكن أن يتم التخطيط لنقل التفكير الذي تم العمل عليه إلى حالات من الحياة اليومية.

تُستعمل محترفات التفكير المنطقي في إطار عمليات تكوين مختلفة للكبار أو الشباب، في محيط مدرسي أو غير مدرسي خلال نشاطات قد تتمثل في معالجة أو إعادة دمج أو تكوين في المؤسسات. تتم مناقشة النتائج من الجانب النظري كما من الجانب العملي. سنعود إلى ذلك فيما بعد.

٣ - برنامج الإثراء الأداتيّ

يعود الفضل في وضع هذا البرنامج إلى روفن فويرشتاين[١] الذي قام في الثمانينات بأولى تطبيقاته في القدس، على أساس نظريته «تجربة التعلم عبر التوسط». أما في فرنسا، فجرت أول تجربة بإشراف من روزين دوبراي[٢]، وقد أجريت على مجموعة مراهقين يزاولون دراستهم في التعليم المتخصص.

إنّ عدد المبادئ الموجِّهة لهذه النظرية عشرة، حيث الكلمة الرئيسية هي التوسط الذي يشير إلى أهمية الدور الذي يلعبه الأهل أو المعلّم أو المدرّب: التوسّط لخلق حالة تيقّظ وللتوصّل إلى تعميم معنى عملٍ ما، التوسّط للشعور بالكفاءة، تنظيم ومراقبة التصرّف من خلال التوسّط، التوسّط في عمل المشاركة، التوسّط في الاختلافات الفرديّة، التوسّط في مواجهة التحديات، التوسّط في وعي قدرة التغيير الإنسانية.

تحتوي مجموعة الأدوات على سلسلة كبيرة من الكتيبات التي تتجانس مع البرنامج المنظّم بتسلسل. يمكننا إحصاء أربع عشرة أداة تُستخدم ثنائياً، إضافة إلى الأداة الخامسة عشرة، هي «الأداة التوضيحيّة». فأول ثنائي من الأدوات على سبيل المثال يتألّف من «تنظيم النقط» و«التوجيه المكاني» بينما يتألف الخامس من «تدرج الأرقام» و«العلاقات العائلية».

---

(١) R. Feuerstein, Le PEI, in J. Martin, G. Paravy (éd.), ***Pédagogies de la médiation. Autour du PEI,*** Lyon, Chronique sociale, 1990.

(٢) R. Debray, ***Apprendre à penser. Le PEI, une issue à l'échec scolaire et professionnel,*** Paris, Eshel, 1989.

يطلب المدرّب تفسيرات شفهية ويحثّ على استكشاف المعلومات ويحرّض على صياغة القواعد ويساعد على ملاحظة العلاقات. فأمام ملفّ النشاطات، يعطي المدرّب نصائح عبر التوسّط ويطلب التفكير في الأجوبة قبل أن يتسرّع الشخص بالبدء بتحقيق المهمّة: «تمهّل! دعنا نفكّر أوّلاً!».

تكوّن برامج الإثراء الأداتيّ، مثل محترفات التفكير المنطقي، موضوع تطبيق في العديد من سياقات التكوين: العاطلون عن العمل، موظفون يبحثون عن كفاءات مهنيّة، موظفو الشركات، تلاميذ يواجهون صعوبات مدرسية. وتكثر هنا أيضاً التساؤلات حول أهمية البرنامج في مختلف تطبيقاته.

٤ - ما هي الآثار التي يمكن نقلها؟

سنعيد في ما يلي، وبشكل مختصر، الطرائق الثلاث التي أتينا على ذكرها بهدف القيام بدراسة سريعة للمعلومات التقويمية الموضوعة في صلب النقاش الذي يخصّ فعاليتها على صعيد النتائج وفعاليتها على الصعيد النظريّ.

إن التقاويم التي أعطاها المستخدمون أو المستفيدون أو منظمو دورات التكوين لكلّ من هذه الطرائق الثلاث هي إيجابية على العموم. فغالباً ما يُبرز الاهتمام الذي يظهره الشباب أو البالغون الذين تابعوا التدريب والرضى الذي يعبرون عنه، إضافة إلى تقدمهم. يقدّم هذا النوع من التقويم عناصر مهمة، على صعيد قابلية التحقيق على الأقل، فتنفيذ الطرائق التربوية الإدراكية ممكن، وأغلبية الأشخاص المعنيّين بذلك على الأرض راضين عنها.

يجب مع ذلك تحديد الظروف التي صيغت فيها التقاويم، إذ يتعلّق الأمر بتقاويم داخلية من الأشخاص المعنيين. فعندما يقوم المكوّنون بالتقويم أو بتنظيمه فإنهم يعدّونه بكلّ الدقة اللازمة غير أنه لا يمكننا أن ننسى أنهم جزء لا يتجزّأ من الدورات، وأنهم اتبعوا هم أيضاً دورات تكوينية مشدّدة ومكلفة وأنهم خاضعون رغماً عنهم لتأثيرات لا يتحكمون بها (كتأثير الحداثة وتأثير الهالة، . . .). فبسبب قيود تقاويم المعنيين هذه، تتطلّب الحالة تدخّل أنواع تقاويم أخرى.

لقد تمت الاستعانة بإجراءات متعدّدة للقيام بتقاويم خارجية، كالاختبارات المراقبة، وتطبيق اختبارات موحّدة ومعايرة من أجل قياس النتائج، ومقارنات مع مجموعات شاهدة، ودراسات طوليّة لمعرفة أثر النقل على المدى القصير كما على المدى الطويل.

وبالطبع، لم يتم تطبيق جميع هذه التقاويم - أو على الأقل ليس بالطريقة نفسها - على جميع طرائق التربية الإدراكية، مما أدى إلى تفاوت مستويات المعلومات ودقتها، حيث نرى أنّ أفضل المعطيات تنتمي إلى محترفات التفكير المنطقي وبرامج الإثراء الأداتيّ.

ويقدّم لوارر(١) نتائج تقويمَيْن خارجيَّيْن لمحترفات التفكير المنطقي، أقيم الأول على ١٢٣ تلميذاً من الصف الثالث، موزّعين في ثلاث مجموعات، حظيت واحدة منها بإحدى عشرة جلسة من هذه الطريقة. أما التقويم الثاني فأقيم على أساس مقارنة مجموعتين من الراشدين خلال تكوين تأهيليّ، تبعت إحداها جلستَين من ساعة

(١) R. Debray, ***Apprendre à penser. Le PEI, une issue à l'échec scolaire et professionnel,*** Paris, Eshel, 1989.

ونصف أسبوعياً، وذلك خلال ثلاثة عشر أسبوعاً. لم تظهر عملية التقويم الأولى فرقاً مهماً على المستوى المنطقي بين المجموعات الثلاث، بينما أظهرت الثانية أفضلية بسيطة للمجموعة التي اتبعت محترفات التفكير المنطقي، وذلك في ثلاثة من الاختبارات الاثنَي عشر، غير أنها لم تظهر أي تأثير على الصورة الذاتية للأشخاص أو على نتائج أعمال النقل.

يذكر لوارر كذلك العديد من التقاويم لبرامج الإثراء الأداتيّ حيث تظهر نتائج متقاربة جداً من دون أن تكون موحّدة: يؤثّر برنامج الإثراء الأداتيّ إيجابياً على نتائج اختبارات الذكاء (يصحّ التذكير هنا أن أدوات هذه الطريقة مستوحاة من اختبارات الذكاء)، لا يظهر تأثيرها على التعلّم المدرسي أو على التطوّر المهني، مما يؤدي إلى الظنّ بأن النقل لا يحدث أبداً أو قليلاً. أما فيما يتعلّق بالثقة بالنفس أو السيطرة على المشاعر أو السلوك الاجتماعي فلم تعط أية دراسة نتائج كافية لجزم مفعول برنامج الإثراء الأداتيّ.

فنتساءل إذن عن سبب كل هذه الضجة التي تحدثها هذه البرامج. هل يجب التفكير أن على طرائق التربية الإدراكية أن توضع في متحف التربية؟

سنكتفي هنا بمناقشة البعض من الملاحظات. فالعودة إلى الأساس النظري والمحيط العلمي لكلّ من الطرائق ليست عديمة الجدوى. ففيما يتعلّق بالإدارة الفكرية، تكمن الصعوبة في تحديد الطريقة بالنسبة إلى المراجع والمفاهيم والمعارف العلمية المعروفة

حالياً في عالم البحوث. فلا ترتكز الإدارة العقلية، بالنسبة لبعض المؤلفين[١]، على معلومات علمية مثبّتة بل تتجاهلها.

ويطرح سؤال القابلية التربوية الإدراكية بشكل عام على جميع الطرائق ليس بهدف إعادة النظر في هذه القابلية، بل لمحاولة معرفة أفضل طريقة لاستغلالها، أو إذا أردنا صياغة المسألة بطريقة أخرى: ما هي الوسائل والشروط الأفضل للاستفادة من هذه القابلية التربوية؟ ينحاز المبتكرون إلى تفضيل تنمية الذكاء الذي يعتبر وسيلة تُطوّر بهدف تسهيل التدريبات اللاحقة، فينتهي بنا الأمر إلى إغفال مؤقّت للمعارف، الأكاديمية منها خاصة، لإعطاء مكانتها للتمارين الشكلية التي تهيئها المنهجية.

ويمكن للأعمال المقبلة المعتمِدة أيضاً على بديهية القابلية التربوية الإدراكية أن تبحث لمعرفة على أي طرق يكون العمل مهماً، وذلك بدمج محتويات العلم (الأكاديمي، المهني أو الاجتماعي) وبتغيير الظروف. يجدر إذن التفكير في العلاقة بين الذكاء والتعلّم، وبصفة تلازمية، في انتقال المهارات الفكرية المكتسبة من خلال الطريقة الجديدة إلى مجالات ومهمات جديدة، ويصبح الاهتمام التربوي لطرائق التربية المعرفية أمراً مؤكداً عندما تظهر نتائجها في الميادين الدراسية والمهنية.

ولن تتمكّن المرحلة القادمة من التوفير لعملية تجديد التصورات التي ربما تم استنساخها بسرعة، خلال المراحل الأولى، انطلاقاً من

(١) A. Lieury, Auditifs, Visuels. La grande illusion, ***Cahiers pédagogiques***, n° 267, 1990.

خيارات نظرية ينبغي أن تكون محلّ نقاش والتي تعد من صميم علم النفس. وطبعاً فيما يخص علم التربية، فإنه لا يمكن لهذه المرحلة أن توجد إلا إلى جانب إجراءات مستحدثة وممارسات جديدة.



الفصل الرابع

تقويم الطرائق التعليمية

إن التنوّع في الطرائق التعليمية وكذا الأسباب والبراهين المقدّمة لتأكيد وإبراز كلّ منها، والحاجات المتكرّرة للمدرّسين والمكوّنين والأهل وموظفي المراقبة وسلطات الحماية، جعلت سؤالاً بسيطاً في صيغته يطرح نفسه: ما هي أفضل طريقة؟ ولا شكّ في أنّ صياغة الإجابة أقلّ بساطة...

I - ما هي المقاييس المعتمدة للتقويم؟

لما كان الأمر يتعلق بتقويم لمنهجية تربوية وليس فقط لتقنيّة أو لأسلوب دقيق يُطبّق بلا تمييز مهما كان الاختيار العام، يجب الأخذ بعين الاعتبار مقاييس عدّة، سندرس أهمها دون اهتمام بالترتيب بحسب الأهمية.

١ - الترابط بين صيغ الفعل والمبادىء التربوية

إنّ علم التربية، كما سبق ورأيناه، هو نتيجة اختيار توجيه تربوي ويندرج تحت إطار يعتمد على عدد من المبادئ تمثّل خيارات خاصة

بفلسفة المعرفة أو بعلم القيم أو بالسياسة. فيقوم تقويم الترابط على إلقاء نظرة إنتقادية على تطابق بين المبادئ الأساسية للطريقة كما أُنشئت واستُعملت وصيغ الفعل الموصوفة كإجراءات منهجية توضع قيد الاستعمال، كما يقوم على ملاحظة مختلف أوجه الطريقة وتقدير الترابط الموجود بينها.

٢ - نوعية المراجع

يستشهد الكتّاب أو واضِعو الطريقة في في كل الأحوال بمراجع مختلفة لتبرير اقتراحاتهم. وقد تكون هذه المراجع تاريخية أو نفسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تعليمية... لكن ماذا عن صحّتها؟ هل يمكننا أن نعتبر إجمالاً أن الأمر يتعلّق بمراجع تم اختبارها بطريقة صحيحة بهدف التوصّل إلى قبول جليّ واضح لا ينحصر في الآراء والاعتقادات وحدها؟ هل هذه الشرعية موضعية خاصة بفئة من الأفراد أو عامة بشكل تبرر منفعة الطريقة بالنسبة للجميع بغض النظر عن الاختلافات الموجودة بين الأفراد، وفي كل زمان وفي كل مكان؟

٣ - الفعالية المرتبطة بالأهداف والغايات

تقوم كلّ منهجية بحصر الأهداف والغايات التي يمكن أن تُحقّق عبر إتباع مراحلها، وذلك بطريقة ملموسة في أغلب الأحيان، ولكن بدرجات متفاوتة للعملانيّة. يمكن لهذه الأهداف والغايات أن تكون خاصة بحيث تميّز الطريقة من جهة، أو مشتركة من جهة أخرى خاصة في ما يتعلق بإتباع البرامج المدرسية الموحّدة. وإذا كانت للأهداف

المعرفية الأسبقية في المجال التعليمي، فإن الأهداف ذات الأبعاد العاطفية أو الأخلاقية أو الندائيّة مهمة أيضاً.

ولتقويم فعاليّة طريقة ما، يمكننا أن نوجه اهتمامنا ليس إلى الأهداف والغايات المتوقعة فحسب، بل إلى النتائج المحقّقة فعلياً أيضاً حتى وإن لم تكن منتظرة (مثلما هو الحال في بعض الحالات التي تُظهر نتائج معينة غير مرغوب فيها). وأخيراً، إنّ اعتبار الآثار على امتداد فترة زمنية يسمح لنا بتمييز فعالية الطريقة على المدى القصير والمتوسط والبعيد.

ويُستحسن تحقيق التوافق بين كل هذه المعايير، أي الترابط بين المبادئ والترابط الداخلي، ونوعية المراجع والفعالية بالنسبة إلى الأهداف. غير أن هذا التوافق ليس أكيداً دائماً، حيث يمكن أن تظهر في بعض الأحيان تناقضات يصعب تخطّيها، مما يمنعنا من الحُكم المبكر على الطريقة. كما أنه نادراً ما تكون الخيارات التربوية قابلة للاختزال في معيار واحد من ضمن كل المعايير الموضوعة صدد الدراسة، فيعتبر التعامل مع هذه التناقضات التي قد تعترض الطريقة من أهم مهمّات المربّي.

ولنأخذ على سبيل المثال حالة نتائج البحث حول أثر المكافآت في تحفيز التلاميذ وعلى مردودهم الدراسي، حيث يكتب كليرمون غوتييه وجان - فرانسوا ديبيان وستيفان مارتينو في هذا الصدد: «تُساهم المكافآت في التقليل من نسبة التصرفات غير اللائقة وتُساهم في تحفيز التلاميذ على العمل والاجتهاد، وبالتالي فإنها تظهر نجاحاً

في التعلّم[١]. ويظهر تأثير المكافآت المادية هذا (سواء أكان نقاط استحسان أو صوراً أو فيشات، . . .) خلال القسم الأول من المرحلة الابتدائية على الأخص. القضية إذاً تتعلّق بعامل الفعالية، ولكن هل يتلاءم هذا العامل مع كل المبادئ التربوية، وخصوصاً مع تلك التي تتعارض وخضوع التلميذ المنظم لدوافع خارجية؟

II - فعالية الطرائق

استحوذ موضوع قياس فعالية الطرائق على اهتمام الباحثين منذ زمن بعيد، وذلك ليس إنكاراً لباقي معايير التقويم بل بسبب قابلية قياسها، لا سيّما لما لها من آثار لا شكّ فيها على التعليم ونتائجه من الناحية الاقتصادية والاجتماعية. وسواء تساءلنا عن الطريقة لمكافحة الفشل المدرسي[٢] أو بحثنا في مسألة ما إذا كانت المدرسة صحيحة وفعالة[٣]، فإنه لا ملاذ من التطرّق إلى مسألة الفعالية فيما يتعلق باكتسابات التلاميذ الفعلية.

تعتمد الأعمال المكرّسة لدراسة الفعالية في أغلب الأحيان على المقارنة والقياس الكمي، وذلك بالبحث عن العلاقات بين كلّ طريقة وتحصيل التلاميذ وتقدمهم في مجال واحد أو أكثر من التعلّم.

(١) C. Gauthier, J.-F. Desbiens, S. Martineau, ***Mots de passe pour mieux enseigner,*** Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 1999.

(٢) M. Crahay, ***Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*** Bruxelles, De Boeck, 1998.

(٣) M. Crahay, ***L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des changes à l'égalité des acquis,*** Bruxelles, De Boeck, 2000.

ولتحديد نوع الطريقة التي نبحث عن نتائجها، يمكننا الاعتماد إما على تصريحات المعلّمين المطبقين للطريقة أو على إفادات مُراقبيهم، أو على المراقبات أثناء وضعية تربوية معيّنة، أو على الطريقتَين معاً.

١ - نتائج تأثير المعلّم، المباشر وغير المباشر

منذ الخمسينات، اهتم العديد من الباحثين بتمييز الخصائص الطريقة للتعليم من خلال مراقبة عدة معلمين، كما أنهم أولوا اهتماماً خاصاً بالتفاعلات داخل الصف. ومن أشهر الأعمال الرئيسة في هذا المجال عمل نيد أ. فلاندر[١] ومساعديه. والفرضية الأساسية هي أن نجاح التلاميذ يرتبط بكيفية تأثير المعلّم عليهم، سواء كان ذلك التأثير مباشراً أو غير مباشر، وبالتالي ستسمح لنا مراقبة عيّنات زمنية بعدّ التفاعلات في كلٍّ من نوعَي التأثير. وتُظهر دراسة نتائج البحث ارتباطاً إيجابياً ومعبراً بين مؤشرات التأثير غير المباشر ومواقف التلاميذ تجاه المدرسة من جهة، وبين التأثير غير المباشر والأداء في امتحانات المعارف من جهة أخرى وبدرجة أقلّ. رغم ذلك، وبغضّ النظر عن الانتقادات الموجهة إليها على مستوى منهجية البحث، فإن النتائج نفسها لا تؤكد أن عدد تدخلات المعلم قد تنقص من أداء التلاميذ، وتميل المقارنات إلى إظهار العكس.

(١) N.A. Flanders, ***Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. Studies in Interactions Analysis***, Final Report, Cooperative Research Project m 397, Minneapolis, University of Minnesota, 1960.

٢ - خصائص التعليم الفعّال

أ - نموذج «روزنشاين وستيفنز»:

لقد ساهم مارسيل بوستيك وجان ماري دو كيتيل[١] في نشر نموذج التعليم الفعّال الذي وصفه باراك روزنشاين وروبرت ستيفنز سنة ١٩٨٦ والذي يقوم على أساس تلخيص أعمال مراقبة داخل الصف ومقارنة نتائجها. وتم تلخيص هذا النموذج في ست وظائف نعرضها فيما يلي:

١ - مراجعة يومية ومراقبة الواجبات: يتعلق الأمر بالتصحيح المنظم للواجبات اليومية وإن اقتضى الأمر بإعادة شرح جزء من الدرس وتدعيم المكتسبات السابقة التي يتبين أنها غير كافية.

٢ - التقديم: ينقل المعلم الأهداف ويعرض الملخصات وينظّم المكتسبات السابقة ويعمل بسرعة ولكن تدريجياً ويرفق تقديمه بأسئلة ليتأكد من فهم التلاميذ، كما يشير إلى الأوجه الأكثر أهمية ويعطي إيضاحات وأمثلة ملموسة وبراهين ونماذج وتعليمات وأمثلة مفصّلة ومطولة.

٣ - التطبيق الموجّه: يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ أثناء التطبيقات الأولى، فيطرح عليهم أسئلة تتعلّق بالمعرفة أو المهارة المدروسة، كما يعطي تمارين مفتوحة ويقوّم أجوبة التلاميذ بهدف مراقبة فهمهم، فيمنحهم مرجعاً تقويمياً واضحاً ويعيد لهم الشرح إن استلزم الأمر

---

(١) M. Postic, J.-M. de Ketele, ***Observer les situations éducatives***, Paris, PUF, 1998.

ذلك. يتأكد المعلم من مشاركة تلاميذه ويقدم لهم اقتراحات مع متابعة التطبيق الموجه إلى أن يحقّق التلميذ نسبة نجاح تفوق الثمانين بالمائة، ما يمكّن التلميذ من العمل بشكل مستقل وبكل ثقة.

٤ - التصحيح والمفعول الرجعي: يتبع إجابة التلاميذ الصحيحة عودة موجزة تثبت صحّتها، بينما يقدّم المدرس تعليقاً تفسيرياً على الأجوبة الصحيحة ولكن غير الثابتة، ويبيّن الأخطاء المتكرّرة للتلاميذ. يمكن للأسئلة المبسطة أن تعزّز عمل التلميذ، ولا بد أن يكون تشجيعه معتدلاً ومحدّداً. إنّ كلًّا من التصحيح واسترجاع الأعمال السابقة والتطبيق الموجه ضروري ما دام الصف لم يتقن بعد أهداف الحصة.

٥ - التطبيق المستقل: يتعين على المعلّم أن يقترح على التلاميذ عدداً كافياً من التمارين الفردية التي يشرف عليها والتي تتتابع إلى أن تصبح الأجوبة دقيقة وسريعة وإلى أن يفوق النجاح فيها نسبة الخمس وتسعين بالمائة. على المعلّم إعلام التلاميذ بضرورة عرض عملهم الفردي وبأن هذا الأخير سيكون مراقباً.

٦ - المراجعات الأسبوعية والشهرية: يتعلق الأمر هنا بمراجعة ما لُقِّن من الدروس وبتكليف التلاميذ بواجبات منزلية للمراجعة وبتطبيق اختبارات منتظمة لتبيّن الوضع وإعادة شرح ما لم يتم إدراكه.

ب - توصيات من أجل زيادة الفعالية:

قام «لوران و. أندرسون[1] بدوره سنه ١٩٩٢ بعد تبنّيه لمقاربة

(١) L. W. Anderson, ***Accroître l'efficacité des enseignants***, Paris, Unesco, Bureau international de planification de l'éducation, 1992.

أوسع، بصياغة التوصيات التي يمكن توجيهها للمدرّسين اعتماداً على مجلة للأدب تهتم بتقويم تأثيرات أنماط التدريس المختلفة وذلك في مُؤَلف يحمل عنواناً موحياً «زيادة فعالية المدرسين».

ويهتم أندرسون بالمتغيرات الأساسية الخاصة بالعملية التعليمية أو ما يعرف بالمتغيرات «غير الثابتة»، والتي يتعين على المدرس تبعاً لها إجراء اختيارات صائبة. ويجمع المؤلف هذه المتغيرات في ستة عناصر:

١ - إمكانية التعلّم: تشير إلى الوقت والأهمية المعطاة للعمل والمتعلّقة بالأهداف والمناسبة لمستوى التلاميذ، كما تشير إلى الفرص أو الوقت المخصّص لعرض المادة. وتشترط توصيات أندرسون بأن يحرص المعلم على أن تكون إمكانية التعلم فعلية وأن تحتل مكانة هامة، خاصةً بالنسبة للأهداف المتعلقة بالمواد التي لا تدرَّس سوى في المدرسة. ويتمثل دور المعلم في التأكد من اكتساب التلاميذ للمعارف اللازمة قبل أن يطلب منهم العمل بمفردهم حيث يراقب بحرص نشاطهم.

٢ - المحيط الدراسي وجو الصف: يتعلّق الأمر في آن واحد بالمحيط الماديّ (كالتجهيزات والمعدّات) والنفسي (الشعور بالأمان، إمكانية التعاون، فهم ما يحدث وسببه). كما يُنصح المعلم بالسهر على أن يكون ترتيب الصف ومعدّاته عملياً، وعلى أن تكون الوسائل المتوفرة متكيفة مع المهام الموجب إنجازها وأن يسود الاحترام المتبادل بين الجميع، تلاميذاً ومعلّمين.

٣ - تنظيم وتسيير الصف: يضمّ هذا العنصر تقسيم التلاميذ (في

مجموعات كبيرة تضمّ الصف بأكمله، أو مجموعات صغيرة متجانسة أو غير متجانسة)، والوقاية والاستجابة تجاه المشاكل الاجتماعية والعلائقية للصف وهي تشكّل جزءاً من تشكيلة الصفّ. ومن الملائم أن تعطى الأفضلية للتعليم الموجه المخصّص للصف بكامله عند العمل على مفاهيم جديدة. ومن الضروري أن تكوّن مجموعات صغيرة للتأكد من أن التلاميذ قد استوعبوا أو من أجل نشاطات تقوم على النقاش والتعبير عن الآراء، كما يجب تكوين مجموعات من تلاميذ ذوي مستويات مختلفة، مختارين بعناية، مما يعزّز تعلّم الأضعف بينهم دون أن يزعج ذلك الأقوى. على المعلم أن يظهر سيطرته على المواقف في الصف وأن يعطي بوضوح قواعد السلوك مع التأكد من علم الجميع بها.

٤ - بنية الدروس: تتمثل هذه البنية عملياً في تنسيق المحتويات والنشاطات المتعلقة بكل هدف إضافةً إلى تنظيمها زمنياً (التسلسل الزمني، المدّة). إضافة إلى ذلك، ينبغي أن يكون إلقاء الدروس واضحاً وهادفاً، حيث ينبغي على المعلم التأكد بانتظام من استيعاب كل التلاميذ ومن قدرتهم على تنفيذ ما هو مطلوب منهم. ويجب إتاحة الفرصة للتلاميذ لتطبيق مستقل لما فهموه حيث يتلقون إرجاعاً منتظماً لبعض المعلومات من قبل المعلم الذي يبيّن لهم كذلك أن ما يدرسونه متعلّق بوحدات أوسع.

٥ - التواصل بين المعلم والتلاميذ: إن العرض والسؤال وإعطاء التعليمات والحثّ على العمل والإجابة والتفاعل الشفهي أو غير الشفهي إزاء إجابة أحد التلاميذ تشكل كلها الجوانب الأساسية

لتواصل المعلم بالتلاميذ. وبهذا، ينبغي إكثار وتنويع الأسئلة أثناء عرض الدرس، ويتعين التطرق إلى العنصر الأهم بصفة منتظمة، كما يجب إظهار المقاربات كي يربط التلميذ بين ما هو جديد وما كان يعرفه مسبقاً. أما بالنسبة للاستفهام الشفوي، فيجب أن تتعاقب الأسئلة المبسطة التي تهدف إلى ضبط المكتسبات المعرفية، والأسئلة ذات المستوى الأعلى التي تحث على التفكير. علاوة على ما سبق، فإن عملية التواصل يجب أن تعطي أهمية كبيرة للملاحظات التقويمية التي يقدّمها المعلم مباشرة حول ما يقوله أو يفعله التلميذ.

٦ - المشاركة وتأثيرها على نجاح التلميذ: إن الأمر مرتبط هنا بانتباه التلاميذ ومشاركتهم الفعلية في النشاطات الخاصة بالأهداف وبنسبة نجاحهم، الأمر الذي بإمكان المعلم تغييره بتغيير صعوبة المهام التي يطلبها. ولتحقيق ذلك، فإن المعلم ملزم بتحديد معايير للنجاح وإطلاع التلاميذ عليها مع إخبارهم بأنهم قادرون على تحقيقها. ينبغي أيضاً الاعتراف باجتهادات التلاميذ وبمشاركاتهم وتثمينها، إذ يجب أن يُدرك التلميذ اهتمام المعلم بما يفعله. وعلى المعلم استخدام تقنيات كفيلة بخلق روح المبادرة لدى التلاميذ.

إن الاقتراحات والتوصيات التي جاء بها أندرسون، والتي هي أكثر وضوحاً مما ورد في نموذج التعليم الفعال عند روزنشاين وستيفنز، تقدم إشارات حول ما يميز وما يجب أن يكون عليه التعليم الفعال على المستوى المنهجي. ويمكننا استبعاد الشك في مصداقية النتائج التي يتوصل إليها المؤلفون، لكن على الرغم من ذلك يجب الإشارة إلى أن هذه التوصيات والتوجيهات هي نتيجة حتمية لنقل

نتائج البحث إلى الإطار التربوي، نقل قلّما يكون غير متأثر. من جانب آخر، لا يفوتنا أن نذكر أن تطبيق هذه التوصيات لا يقتصر على إرادة المعلم الحسنة فحسب. فحتى وإن اقتنع هذا الأخير بضرورة العمل بهذه الطريقة أو تلك، يجب أن تتوفر له مصادر وشروط تسمح له بإلقاء درسه في وضعية تفاعلية تكتنفها أحياناً ظروف غير متوقعة. فلا تكفي إرادة خلق جو ملائم أو إشراك التلاميذ أو تقدير الصعوبة حسب مستوياتهم لتحقيق ذلك في كل مرة.

ج - أعمال تلخيص أخرى:

من جهة أخرى، يمكن إضافة بعض الأعمال لإكمال قائمة المواصفات الطريقة للتعليم الفعّال. فقد نشر أديل سافتي(١) عام ١٩٩٣ بحثاً بيّناً يرتكز على وضوح الإلقاء والتعليمات التي يعطيها المعلّم، وعلى تنوّع المعدّات والوسائل التربوية، كما يرتكز على أهمية النشاطات الخاصة بالأهداف وعلى مدّة التعليم.

قام حديثاً ستيف بيسونيت وماريو ريشارد وكليرمون غوتييه(٢) بمراجعة الأعمال وإعادة النظر في الاستنتاجات القديمة المتعلقة بمشروع «فولو ثرو» (Follow Through) (١٩٦٧-١٩٧٦) وكذا في المنشورات اللاحقة المتعلقة به، وذلك لإعداد نتيجة في موضوع

(١) A. Safty, ***L'enseignement efficace. Théories et pratiques,*** Presses de l'Université du Québec, 1993.

(٢) S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier, Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, ***Revue française de pédagogie,*** 150, n° 2005.

العلاقات بين التداخلات التربوية ونجاح التلاميذ، لا سيما أولئك القادمين من أوساط محرومة.

الهدف الرئيسي لمشروع Follow Through هو درس فعالية بعض الطرائق أو المقاربات التربوية المستخدمة مع التلاميذ القادمين من أوساط محرومة. تتلقى المجموعات التجريبية تعليماً خاصاً وفق طرائق يُعتقد أنها تحسّن مستوى النجاح بينما تتلقى المجموعات الشاهدة التعليم الاعتيادي، المسمى بالتقليدي. وتُجمع الطرائق المطبقة على المجموعات التجريبية في نوعَين: تلك التي تتمحوَر حول المعلّم، وتلك التي تتمحوَر حول التلميذ.

تُظهر نتائج هذا البحث ذي السعة الكبيرة ونتائج الأبحاث التي تلته أن المقاربات المتمحورة حول التلميذ تعطي نتائج أردأ من الطرائق الأخرى. إضافة إلى ذلك، ورغم الاعتقاد بأن الطرائق المرتكزة على التلميذ تنمّي أكثر من غيرها المهارات الشخصية على الصعيدين الفكري والعاطفي، فإن العكس هو ما حَصَل. وفي الأخير، يُعدّ التعليم المباشر أو التعليم الواضح من أفضل الطرق لتحسين نجاح التلاميذ، خاصة أولئك القادمين من أوساط محرومة.

فما هي الخصائص الطريقة لهذا التعليم المباشر؟ إن الكثير منها هي نفسها التي نجدها في البيان الذي وضعه روزنشاين وستيفنز أو أندرسون: فعلى طرق تقديم المعلومات من قبل المعلم أن تكون واضحة، ويجب أن تكون توقعاته بالنسبة للأهداف محدّدة؛ كما تعدّ التطبيقات الموجّهة وسيلة مهمة في مرافقة التلاميذ خلال إنجازهم للأعمال، الشيء الذي يسمح للمعلم بالتأكد من مدى فهمهم لما

عُرض عليهم سابقاً من معلومات والتصرف حيال ذلك. فإذا كانت نسبة النجاح في التطبيقات الموجهة مرتفعة، يوضع التلاميذ في حالة التطبيقات الحرّة (والتي يطلق عليها في بعض الأحيان اسم التطبيقات المُستقلّة) من أجل تعزيز مكتسباتهم وبلوغ مستوى الإتقان المرجو (ونجد هنا بعض خصائص التربية عن طريق التحكّم التي عرضناها في الفصل الثالث).

ويتبدّد أي شك في أهمية الدور الفعال للمعلم أمام التقاء التوليفات التي تحدّد، كتلك التي تم التطرّق إليها، نتائج الأبحاث على امتداد عدة عقود. ويميل عندئذ التوجه الناتج عن ذلك إلى إعادة النظر في طرائق البناء الذاتي التي تعتمد على استكشافات التلميذ وقدرته على الإبداع في تحصيل المعرفة، وذلك دون وساطة جليّة ونشطة للمعلّم. غير أن تفسيرنا يكون مجحفاً لو أكدنا أنه قد ثبت أن الطريقة التقليدية هي الأفضل من ناحية تمحورها حول الإلقاء وإلزاميتها. ونكون على الدرجة نفسها من الإجحاف لو خلطنا بين الأمور واعتبرنا أن نظريات علماء النفس وعلماء النفس الاجتماعي البنّاءة نظريات باطلة. والطرائق التي تدّعي، باسم البنائية وبدون حقّ، أن أفضل طريقة تتمثل في ترك المبادرة الكليّة للتلاميذ في النشاطات المدرسية وتتمثل، في ما يتعلق بالمعلم، في انسحابه وتراجعه، تلك الطرائق هي الوحيدة التي يجب إعادة النظر فيها. فمن الممكن للبنائية والبنائية الاجتماعية أن توحي بطرائق بناء داخلي تمنح وظيفة ضرورية للمعلم، تتمثل في المرافقة والوساطة. وهذا ما جعلنا نركز أعلاه (في الفصل الثاني) على مخاطر تضارب ثنائي يتسبب، في

الحالة المذكورة هنا، في خلق حالة عدم استقرار بين طرائق البناء الذاتي وطرائق البناء المتغاير.

III - طرائق التعليم وتقدّم التلاميذ: علاقة يجب دراستها بتعمق

ترتكز أغلبية النتائج التي أتينا على وصفها على ارتباطات تعتبر ذات علاقة سببية قابلة للنقاش ولكنها مقبولة. غير أن ذلك لا يعني أنه يجب الاكتفاء بالعلاقات العامة الصالحة في جميع الحالات، والتي تكون دائماً خطية.

١ - الآثار التباينية وفقاً للتلاميذ

يشدّد جان كاردينيه[١] من خلال دراسة دقيقة للتفاعلات الموجودة بين مواصفات التلاميذ وطرائق التعليم، على أهمية الدراسات التباينية، إذ أنه إذا تمكنّا من تحديد الطرائق الأكثر فعالية انطلاقاً من متوسط معدل النجاح، نلاحظ أنه يمكن لطريقة ما أن تكون ملائمةً للبعض وأقل ملاءمة للبعض الآخر بمجرد الأخذ بعين الاعتبار المستوى الأساسي للتلاميذ أو تفاعلهم مع التعليم المدرسي. وعادة ما تسمى الأعمال المكرسة لهذه المسألة أبحاثاً حول التفاعلات مؤهلات - تعامل، حيث يندرج كل ما ينتمي إلى

---

(١) J. Cardinet, L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement, in M. Crahay, D. Lafontaine, ***L'art et la science de l'enseignement,*** Liège, Ed. Labor 1986.

مجال المعرفة (مثل المكتسبات المسبقة) أو إلى المجال النفسي (كالتوتر أثناء النشاط المدرسي) ضمن مصطلح المؤهلات، بينما تندرج الطريقة التربوية المتّبعة ضمن التعامل.

على سبيل المثال، تظهر إحدى الدراسات أن تعليم القراءة بالطريقة التقليدية هو أكثر ملاءمة للتلاميذ ذوي المؤهلات المتوسطة أو العالية، وأقل ملاءمة للآخرين، في حين أن «التدريس الموصوف للفرد» - والذي يقوم على الاهتمام بكل تلميذ على حدة بدفعه إلى المبادرة - هو الطريقة الأنسب لضعيفي المؤهلات والأقل مناسبة للآخرين. ويمكن للبحوث أن تكون أكثر دقّةً إذا أخذت بعين الاعتبار عدة مؤهلات لنفس التلاميذ. وتفاعل هذه المؤهلات فيما بينها يعدل تفاعلها مع الممارسات التربوية، مما يؤثر على نتائج التلاميذ. فعلى سبيل المثال، ترتفع نسبة نجاح التلاميذ ضعيفي المستوى والمرتاحين نفسياً إذا كان التدريس منظّماً جداً، بينما يحصل التلاميذ المتوترون نفسياً وضعيفو المستوى على نتائج أفضل في حال كان التدريس أقل تنظيماً.

كما سبق وذكرنا، يعتبر تقسيم التلاميذ، حسب دراساتٍ عدّة، متغيّرة نظامية تلعب دوراً مهماً في التعليم، مما يدفعنا إلى البحث عن الطريقة الأنسب للتقسيم، إذ أنه لا توجد في الحقيقية طريقة واحدة أفضل من غيرها. فقد رأينا مثلاً أن أفضل طريقة لتدريس مفهوم جديد هو اعتبار الصف بأكمله مجموعة واحدة، بينما تظهر هذه الطريقة أقل ملاءمة إذا تعلّق الأمر بالتمارين التطبيقية أو التعبير البرهاني حول موضوع جدلي. إضافةً إلى النتائج المشار إليها سابقاً، فإن أعمال

ستالينغز وكاسكوويتز في إطار مشروع «فولو ثرو» تظهر أيضاً أن النتائج المدرسية تتناسب إيجابياً والوقت المستغل في مجموعة صغيرة عندما يتعلّق الأمر بتلاميذ السنة الابتدائية الأولى، في حين يختلف الوضع مع تلاميذ السنة الابتدائية الثالثة، حيث يكون الوقت المستغل مع مجموعة كبيرة هو الأنجح. فتتوقف فعالية نظام تقسيم التلاميذ على أعمارهم و/أو مستواهم الدراسي.

٢ - كيف تتناسب العلاقات؟

إن التفسير الأكثر شيوعاً للارتباط الفعال بين متغيرين هو التفكير في تطورهما معاً في اتجاه واحد (تناسب طردي) أو في اتجاهَيْن متعاكسيْن (تناسب عكسي). فنُحمل بذلك على الاعتقاد مثلاً أنه كلما أكثَرَ المعلم من اقتراح تمارين متعدّدة ومتنوّعة على تلاميذه، أو على قسمٍ منهم، كلما زاد ذلك من تقدمهم. فبذلك فإن الأكثر يعني أفضلَ.

تستحق هذه المسألة الطرح إذ يمكن للعلاقة أن تحمل معنى في مجال التغيُّر المدروس غير أن هذا المعنى قد يتغير أو ينعكس في مجال تغيُّر آخر.

فإذا تناولنا فرضيات فلاندرز فيما يخص العلاقة بين التأثير غير المباشر للمعلم ونتائج التلاميذ، فإننا سنجد، عبر مفهوم خطيّ لهذه العلاقة، أنه كلما تعدّدت وسائل التأثير غير المباشر تحسنت نتائج التلاميذ. غير أن دراسة مفصّلة لهذه العلاقة تظهر أن الأمر ليس كذلك.

فيما يخص تلاميذ السنة الابتدائية الخامسة من أوساط محرومة، فإن نتائج التأثير غير المباشر للمعلم تختلف تبعاً لِتعلّق الأمر بمردود التلميذ فيما يخص الإبداع أو تعلّم المفردات أو القراءة. فنلاحظ تناسباً خطياً فيما يخص الإبداع المتعلّق بمجال تغير التأثير غير المباشر المدروس، فكلما ازداد التأثير غير المباشر للمعلم ارتفع رصيد الإبداع. وفي المقابل، تكون العلاقة منحنية الأضلاع فيما يخص تعلّم المفردات والقراءة، إذ نلاحظ علاقة طردية في مجالٍ أول من التغيّر، تنعكس بعد بلوغها حداً أقصى (فيسوء المردود كلما زاد التأثير غير المباشر). وتختلف قيمة الحد الأقصى للمتغير «التأثير غير المباشر» بحسب التعليم المستهدف، سواء تعلّق الأمر بالمفردات أو بالقراءة.

إن نتائج التأثير غير المباشر للمعلم تتغير إذن حسب المادة المدروسة، كما يمكنها أن تتغير بحسب درجة هذا التأثير غير المباشر للمادة نفسها.

نستنتج إذن أنه يجب على التعليمات التي ستقدّم للمعلمين لمساعدتهم في تحسين تأثير تدخلهم أن تكون حذرة وأكثر تفصيلاً من شرح أي علاقة خطية. فانعدام خطية العلاقة يحيل إلى قضيّة تقدير الكمّ والنوع، وهي قضية تفيد الممارسة التربوية بقدر ما تعقّدها.

٣ - من ثبات التدخل التربوي

عندما يكون الهدف مقارنة لآثار عدد من الطرائق، من الضروري التأكد أن الطرائق المعنيّة مطبّقة فعلاً من طرف المعلمين وأنها ستبقى

كذلك على طول مدة البحث. إذ يصعب الوصول إلى نتائج ثابتة إن لم يكن المتغير المراد دراسة آثاره ثابتاً.

ولقد تسنّى لنا في دراسة حول تعليم - تعلّم القراءة في الصفوف الابتدائية الأولى[١] مراقبة معلمين يستخدمون الطريقة الطبيعية كما ورد في منهجية فريني. ولوحظت طبعاً مشابهات بين هؤلاء المعلمين، إنما برز أيضاً اختلاف من معلّم لآخر. فلم تغيّر هذه الاختلافات الخطوط الأساسية للطريقة الطبيعية غير أنه لا يمكننا التأكد من أنه لم يكن لهذه الاختلافات أثر على تعلّم التلاميذ.

ونعرف من جهة أخرى أن قابلية التغير موجودة أيضاً عند المعلم الواحد الذي يمكن، مع مرور الزمن، أن يغيّر سياق عمله، مركزاً أكثر على بعض كيفيات تطبيقه أو حتى مغيّراً بعضها. وكالاختلاف من شخص لآخر، لا يزيل الاختلاف عند الفرد الواحد ثبات بعض خصائص تطبيق المعلّم، غير أنه بالتأكيد لا يمكننا اعتبار أن المعلم المراقَب في زمن معيّن سيعلّم دائماً بالطريقة نفسها بعد مرور شهر أو سنة على ذلك.

وبمقارنة خصائص التطبيق التربوي لنفس معلّمي صفوف الثالث ابتدائي في زمنين يفصل بينهما عامٌ واحد، رأينا[٢] أن بعضها كان

---

(١) M. Bru, La variété didactique dans la pédagogie de Freinet, in P. Clanché, J. Testanière, ***Actualité de la pédagogie Freinet,*** Bordeaux, PUB 1989.

(٢) M. Altet, P. Bressoux, M. Bru, M.-C. Leconte-Lambert, Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE.2 Vers une meilleure connaissance de l'effet-maître, ***Education et formation,*** n° 46, 1996.

قليل أو منعدم الارتباط ببعضه من سنة لأخرى. فذلك هو الحال مثلاً لأشكال النصائح الموجّهة للتلاميذ وطرق تقويمهم وطرق تقسيمهم. أما بالنسبة للتغير المتعلق بالزمن المتوفر للعمل المتعلّق بالأهداف، والظروف التي تعطى فيها التعليمات الشفهية والتفاعلات بين المعلّم والتلميذ ومشاركة التلاميذ في المهام المدرسية، فهذه الخصائص تبقى ثابتة بالنسبة للمعلم نفسه من سنة لأخرى.

وتقوم طريقة مختلفة ومكمّلة لتناول دراسة الثبات على البحث فيما إذا كان نفس المعلم يساعد دائماً تلاميذ صفوفه المتتابعة على التقدم بالنسب ذاتها وذلك على فترة تتألف من عدة سنوات. وكالأعمال التي ذكرت سابقاً، تتبع الأبحاث حول هذه المسألة بروتوكولاً طولياً مما يبدو صعباً نظراً للخسارة التي لا يمكن تفاديها لبعض المعلمين. وغالباً ما تكون نتائج هذه الأعمال متنوّعة، لأن التحكّم في المتغيرات التي من الممكن أن تتدخّل لا يكون ممكناً في جميع الأحوال (تركيبة جديدة للصف، تعليمات وزارية أو أكاديمية جديدة، فريق تربوي جديد للمدرسة، . . .). وبصفة عامة، إذا وجدت علاقة متبادلة فهي حتماً إيجابية لكنها معتدلة أو ضعيفة الدلالة. لا يكون نفس المعلم فعّالاً دائماً بالقدر نفسه.

اختلافات بين الأفراد فيما يتعلّق بالتطبيقات التربوية حتى في حال ارتكز المعلمون المعنيّون على الطريقة نفسها، اختلافات عند الفرد نفسه تظهر لكون نمط التدريس ليست دائماً متطابقة لدى نفس المعلم، اختلافات في تقدم تلاميذ المعلم نفسه من سنة لأخرى: تؤدي هذه العوامل إلى مناقشة وتنوّع نتائج المقارنات لمعرفة الطريقة

الأمثل أو المعلم الفعّال، مع العلم بأن هذه النتائج معترف بمساهماتها العلمية.

نفهم إذن ضرورة معطيات الملاحظات الطولية، إذ أن الاكتفاء بتصريحات المعلمين لتصنيف كيفية تدريسهم في فئة من فئات الطرائق قد تجعلنا نجازف بإيجاد تطبيقات متفاوتة وأحياناً جد مختلفة داخل الفئة نفسها. لا يتعلق الأمر بتصور أن المعلمين لا يدركون ما يفعلون أو لا يريدون قول ما يقومون به فعلاً؛ فالمعلم الأكثر بصيرة لطريقة تدريسه لا يدرك دائماً وبدقة العلاقات التي يفضلها مع بعض تلاميذ صفّه، أو ليس له إدراك واضح لمختلف فترات تدخله الشفوي الموجه إليهم. ويمكن أن نضيف أن بعض المسارات تمرّ دون وعي المعلم رغم كونها حقيقية مثل: مفعول قابلية الرغبة، مفعول الهالة الذي يعطي المعلم نظرة مشوّهة لما يحصل في صفّه مفعول الحداثة الذي يقوّي اندفاع المعلم أكثر من العادة إذا طلبنا منه اعتماد منهجية جديدة نرغب بمعرفة آثارها إلى درجة أنه يصعب علينا معرفة ما إذا كان ما نلاحظه متعلّقاً بمفعول الطريقة الجديدة أو بمفعول الاندفاع الكبير للمعلّم.

IV - طرائق وممارسات تربوية

١ - هل يُعدّ تأثير المعلم من تأثير الطريقة؟

حاولت التحاليل التي تمّ تحقيقها منذ عدّة سنوات اكتشاف العوامل القابلة لشرح اختلاف تقدّم تحصيل التلاميذ، فنجد ما نسميه

بمفعول المعلم، من بين العوامل العديدة التي تمتدّ من الأصول الاجتماعية للتلاميذ، وصولاً إلى طرائق التعليم-التعلّم التي يواجهها التلاميذ في المدرسة، ومروراً بمستوياتهم في بداية السنة الدراسية أو عن طريق امتلاكهم لمكان شخصي للعمل في منازلهم. إنه يشير إلى نسبة تقدّم التلاميذ المنسوبة إلى المعلّم. وتسمح نتائج التحاليل بتحديد وزن كل من العوامل المدروسة في شرح فروقات تقدّم التلاميذ (التغاير). وتقود نتائج الأعمال المتعلقة بمختلف المستويات والمواد المدرسية إلى تقدير مفعول المعلم بنسبة تتراوح بين ١٥ و٢٥ بالمئة حسب الدراسة، مما يؤكد أهمية دور المعلم الذي يمكن أن يؤثر سلباً أو ايجاباً على التعلّم. وتؤكد النتائج نفسها أن مساهمات المعلم لا تفسر لوحدها تقدّم التلاميذ إذ أن ثلاثة أرباع التفسيرات، إن لم يكن أكثر من ذلك، يعود سببها إلى عوامل أخرى. غير أننا نلاحظ أن مفعول المعلم يتفاقم من سنة إلى أخرى وأنه يمكننا بناء أمل في جعله أكثر فعالية، بينما يصعب تغيير عوامل أخرى.

يبقى لنا أن نعرف ما يحدّد النتائج المؤاتية أو غير المؤاتية لمفعول المعلم هذا. ومن ضمن الفرضيات يمكننا التفكير في شخصية المعلم أو في جاذبيته المتجلية نوعاً ما أو في علاقاته الخاصة بالمعرفة أو في طريقته التربوية المرجعية، وهو ما يهمّنا هنا. وانطلاقاً من هذه الفرضية الأخيرة، ووفقاً للطريقة المتبعة، من الممكن أن يترجَم مفعول المعلّم بتطورات تختلف أهميتها من حالة إلى أخرى في مكتسبات التلاميذ، فيكون مفعول المعلّم في مجمله نتيجة الطريقة.

علينا إذن الذهاب أبعد من ذلك والتساؤل عن تأثير اتّباع طريقة معيّنة على نمط تصرف المعلم في تطبيقه اليومي، إذ أن ما يهمّ بالنسبة للتلميذ لا يتعلّق بالعودة إلى هذه الطريقة أو تلك، بل يتعلّق بآثار هذه الطريقة عملياً في الظروف المدرسية.

٢ - قلّما تكون الممارسة التطبيق الوحيد للطريقة

لنعتبر أن الممارسات التعليمية تتكون من تهيئة عدد من الظروف الإدراكية والمادية والعلائقية والزمنية... التي ستواجه التلاميذ، وذلك في إطار عام بأبعاده الاجتماعية التاريخية، وخاصّة بالقيود وبموارد المكان والزمان. ويمكن لهذه الظروف الامتداد بين درس المحاضرات الموجّه للصف بأكمله والعمل الحرّ الفردي أو في مجموعات. وتكون هذه الظروف في أفضل الأحوال ملائمة ليتعلم فيها التلميذ، غير أن نية المعلم وحدها لا تكفي لذلك.

ولدراسة[١] الظروف التي يبتكرها المعلم عبر تدخلاته والطرق التي تتخذها خلال الممارسة، نحفظ بعض المتغيرات التي تصفها. تتعلق هذه المتغيرات بما يلي:

١/ المحتويات المستهدفة من خلال المهمات المقترحة على التلاميذ (الفئة التصنيفية للمهمة، التعليمات المتعلقة بالمهمة، «تعيير» المحتويات والصعوبات الإدراكية للمهمة)؛

٢/ التطورات العلائقية والاستلزامية والمتعلقة بالمبادرات التفاعلية والتقويمية؛

(١) M. Bru, *Les variations didactiques.* المذكور أعلاه.

٣/ التنظيم الاجتماعي والمكاني والزمني والمادي للصف.

يتعرّف نمط المقاربة المتخذ لدراسة ممارسات التعليم على خاصية المجال التعليمي (حيث تُميَّز المعارف التأديبية) وخاصية المجال التربوي (حيث تعطى الأهمية خاصة للعلاقات ولإدارة وتنظيم الصف)، غير أنه لا يفرّق بين هذين المجالَيْن. فيمكن للطرق الخاصة بالمجال التعليمي ولتطبيقاتها أن تكوّن علاقة تبادلية مع الطرق الخاصة بالتربية وذلك دون استطاعتنا القول أيهما تحدّد الأخرى. فالقيود التربوية موجودة وتؤثر على مجموع الممارسات غير أنها لا تملك بالضرورة أثراً حصرياً يشكّل جميع طرق تدخل المعلّم.

إن المعلم، خلال ممارسته لعمله، وفي لحظة معيّنة، يستعمل طرقاً تكرّس عملانياً كل متغيرٍ من المتغيرات التي أتينا على ذكرها، وبذلك يشكل مجموع الطرق الخاصة بهذه المتغيرات الهيكلية العامة لممارسته في تلك اللحظة المعينة. فعلى سبيل المثال، وفيما يخص المستوى التصنيفي للعمل المطلوب من التلاميذ، يمكن للتطبيق في هذه اللحظة المعيّنة أن يتناول مستوى تصنيفي منخفض، من بين المستويات المختلفة التي تتراوح بين حل المسائل المفتوحة (وهو المستوى العالي) وتنفيذ مهمة محدّدة طبقاً لنموذجٍ يوضع بين أيديهم (المستوى المنخفض). وبالنسبة للتنظيم الاجتماعي، يمكن أن يعتَمَد من بين الاحتمالات المختلفة لتوزيع التلاميذ احتمال تكوين مجموعات صغيرة متباينة فيما بينها. أما بالنسبة للتقويم، فيمكن أن يعتمد في داخل مجموعة من طرق التقويم الإجمالي والمعياري والتكويني والتدريبي شكلاً مكتوباً من أشكال تقويم المعارف.

وفي لحظة أخرى، هناك طرق أخرى يمكن أن يستعملها المعلم نفسه، فتشكل عندها هيكلية عامة لممارسته التعليمية. إن نمط تسلسل الهيكليات العامة المختلفة في الزمن يمكن أن تأتيَ من الهدف التربوي الموضوع ومن الطريقة أو من النموذج الأساسي[١] الذي يُعتمد كمرجع، إلا أن هذه الطريقة تبقى خاصية لكلّ معلم ولإطار الموقف المتعلق بالتعليم والتعلّم. وهكذا، من الممكن أن نلاحظ عند معلّمَيْن مختلفَيْن تسلسلات مختلفة لهيكليات الممارسة عندهما، بالنسبة للهدف نفسه وبالنسبة لنموذج المرجع نفسه.

إن مراقبة ممارسات تعليم القراءة في الصفوف الابتدائية الأولى قد كشفت وجود هيكليات عامة تختلف من معلم إلى آخر كما تختلف عند المعلم نفسه من لحظة إلى أخرى.

عندما نسأل المدرسين عن الطريقة المرجعية التي يتبعونها ندرك أن هيكليات ممارساتهم تتعلّق بهذه الطرائق ولكن بشكل غير حصري. وكذلك الأمر بالنسبة لدور الكتب المدرسية[٢]. كما تتدخل عناصر أخرى في تكوين هيكليات الممارسات التعليمية، فتوجّه الطريقة المُتّبعة الخيارات دون أن تحدّدها، أو بكل الأحوال دون أن تحدّدها بأكملها. تؤكد هذه المراقبات أن المعلم لا يكتفي بتطبيق

(١) F. K. Oser, F. J. Baeriswyl, Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning, in V. Richardson (éd.), ***Handbook of Research on Teaching***, Washington, AERA, 2001.

(٢) Y. Lenoir, B. Rey, G. Roy, J. Lebrun, ***Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites***, Sherbrooke, CRP, 2001.

طريقة في ممارساته. ويشكل ذلك سبباً من الأسباب التي تحملنا، في إطار الأبحاث، على عدم التشبث بمفهوم الطريقة لإبراز ممارسات المعلّم إذ أن الممارسات، إن لم تكن منفصلة تماماً عن طريقة من الطرائق، فهي تتعلّق أيضاً بعوامل أخرى خارجية وداخلية. يوحي مفهوم الطريقة بالظن أن الممارسات التعليمية منهجية دائماً حين يمكن أن نصادف في سياق الممارسة أحداثاً غير متوقعة وأعباء نفسية وواجبات ومتطلبات متزامنة وأحياناً متناقضة، مما لا يسمح للممارسات دائماً بإتّباع الطريق المرسوم ويمنعها من أن تكون دائماً منظمة منهجياً وبحسب تنسيقٍ سابق.

بعد صياغة هذه التحفظات، يمكننا القول بأن الطريقة المرجع يمكن أن تساهم جزئياً في النمط الذي تتم به الممارسة. هذا وتطبّق هذه المساهمة على صعيدين من الممارسة:

١/ يمكن للطريقة المرجع أن تلعب دوراً (غير حصري) في اختيار الطرق المضبوطة في كل واحدة من المتغيرات في الميادين التعليمية والتربوية التي جئنا على ذكرها سابقاً. فالمعلم الذي يأخذ الطريقة الطبيعية كمرجع له لتعليم القراءة يفضّل بعض الأحكام مثل الإنشاء الكتابي الذي يقوم به التلاميذ أو التعبير كمحفز للعمل أو حتى تنظيم أنشطة تقام في مجموعات. ولكن أشكال ممارسات المعلمين الذين يتخذون المرجع المنهجي نفسه لن تتطابق بشكل كلي، كما سبق وذكرنا؛

٢/ ويمكن أن تتدخل الطريقة المرجعية أيضاً في تغيرات أشكال الممارسة عند نفس المعلم. فلا ينتهج هذا الأخير دائماً نفس الهيكلية

(قابلية التغير عند الفرد)، ولكن التغيرات التي يدخلها ليست بالضرورة غير منتظمة، حتى ولو كانت لا تخضع لمخطّط سبق رسمه. فبالرّجوع إلى الطريقة التي يفضلها المعلم، يمكن أن يقوم هذا الأخير بإجراء بعض أنواع التغيرات. في هذه الحالة، تتدخل الطريقة (دائماً بشكل غير حصري) في اختيار نوع التغير، أي في دينامكية الممارسة.

إن المكانة التي تحتلها طريقة المرجع والوظائف التي تقوم بها، والمتعلقة بالممارسات الفعلية للتعليم، ليست دون أهمية بالنسبة لهذه الممارسات ولكنها لا تحدّدها بالتفصيل. لا يمكن إذن لمفعول المعلم أن يقتصر على مفعول طريقة، الأمر الذي قد يؤثر على تقويم الطرائق في علم التربية.



خلاصة

إن التجربة التي اكتسبها المربون البارزون في التاريخ، وتجدد النظرات النقدية التي تلتفت إلى تطور الأفكار التربوية، والتقدم في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كل ذلك يغني بانتظام التفكير حول الطرائق في التربية. وإذا لم يعد الهدف يقضي باكتشاف الطريقة التي يمكن بصفاتها الداخلية أن تُلبيَ شمولياً كل التوقعات، فإننا نملك جدياً نقاط استنادٍ ثابتةٍ يمكن أن تسهم في تحسين طرائق العمل التربوي.

هناك عدة أسبابٍ تدعو لأن تبقى مسألة الطرائق مفتوحةً. في البداية، لا تختصر التربية في مجرد تقنية إجرائية فكل ممارسة تربوية تنتمي من خلال اندراجها الاجتماعي والتاريخي إلى منظومةٍ من القيم والأهداف التي من الضروري دائماً مناقشتها. ثم إنّ أي طريقةٍ لا تكون مستقلّة عن السياقات التربوية الموجودة فيها، لا في مفهومها ولا في تطبيقها. إن تقويم منهجية ما لا يعني تقويم تأثيراتها في المطلق. ذلك أن الطريقة نفسها يمكن أن يكون لها تأثيراتٌ متباينة بتباين المواقف، والتلاميذ الذين تتوجه إليهم، والمعلمين والمدربين الذين يستعملونها خلال مداخلاتهم. إن استكشاف التأثيرات المختلفة فيما بينها مهمة لم تنفذ بالكامل بعد. وأخيراً إذا كانت الطريقة تقوم بدورٍ هامٍ في توجيه الخيارات التربوية خلال الممارسة التي تمارس

يومياً، فإن هذا الدور ليس حصرياً. إن الممارسة ضمن الموقف ليست بتاتاً تطبيق طريقةٍ معينة تطبيقاً صارماً. إذ أن هناك عوامل أخرى تتدخل لتنسجم مع الطريقة أو لتتعارض معها، هذه الطريقة التي تبقى مرجعاً في العمل تتطور رغم ذلك وتتحول. في ما يتعلق بهذه النقطة أيضاً لا تزال معارفنا تحتاج إلى التحسين والتطوير.

إن الأبحاث الحالية التي تكرّس لدراسة المسارات التنظيمية لممارسات المعلمين تفتح الآفاق أمام فهم أفضل لديناميكية هذه الممارسات، وذلك بقياس الثوابت فيها والمتغيّرات في الوقت نفسه. وإذا لم نعتقد أن الممارسة هي دائماً منهجية فإن مفهوم الطريقة لا يمكن لوحده أن يقدّم فكرة عن الديناميكية التي نتحدث عنها هنا. إن المشروع لم يعد يقضي بتحديد أفضل طريقة تربوية ولا بالإعتماد على حسن إرادة المعلم أو على قوة الإقناع عند المدربين من أجل أن تطبّق هذه الطريقة تطبيقاً أميناً. ذلك أن الأمر يتعلّق بأن نعرف معرفة جيدةً النمط الذي به تنتظم وتنظّم الممارسة التربوية في الموقف الفعلي وبأن نعرف كيف تتدخل، من أجل عمل ذي فعالية أفضل، التوجهات الطريقة التي استطاع المعلم أن يمتلكها.



أ - مسرد عربي - فرنسي

أثر	effet
إثراء	enrichissement
إجراءات	procédures
إجمالي	global
اختيار	choix
أداة	instrument
اداتي	instrumental
إدارة	gestion
إدراكي	cognitif
استبطان	introspection
استذكار	évocation
استكشاف	exploration
إشارة	signe
إشكالية	problématique
إضاءة	éclairage
إطار	cadre
إعادة دمج	réinsertion
أعدّ	disposer
اقتراح	proposition
اندماج	insertion
أهلية	aptitude
بحث	recherche
بحث تجريبي	tâtonnement
برهان	argument
بنائيّ	constructiviste
بنائيّة	constructivisme
تأثير	effet
تأقلم	adaptation
تأييد	adhésion
تحفيز	motivation
تدخل	intervention
تدريب	formation
ترابط	cohérence, cohérence, liaison
تركيبي	synthétique
التزام	engagement
تسيير	gestion
تصنيف	classification
تطابق	adéquation
تعبئة	mobilisation
تعزيز	consolidation
تعلّم	apprentissage
تقييم	évaluation
تقييمي	axiologique
تكوين	formation
تكيُّف	adaptation
تلمّس	tâtonnement
تنظيم	organisation
تنوّع	diversité
تواصل	communication
توفيقي	syncrétique
توقّع	attente
تيقظ	vigilance
جردة	inventaire
جسدي	physique
حتمية	fatalisme
حشد	mobilisation
حصري	exclusif
حضّر	disposer
خيار	option
درب	voie

دعاة	promoteurs
دليل	indice
دمج	insertion
رابِط	liaison
رابطة	ligue
ردّ فعل	réaction
سبيل	voie
سلوكية	comportementalisme
سياق	contexte
شعار	emblème
شفهي	oral
شكّ	scepticisme
صحة	validité

الصفوف الابتدائية

C.P.(cours primaires)

صيغة	formule
طريقة	méthode
ظرف	situation
عالج	remédier
عقائدي	dogmatique

علم النفس الاجتماعي

psychosociologie

عملية	opération
غاية	objectif
غرَض	intention
غير متوقع	imprévisible
فعالية	efficacité
فِعل	effet
قابلية تربوية	éducabilité
قاعدة	norme
قرينة	indice
قيمة	valeur
قيود	contraintes
كفاءة	compétence
مادي	physique
مبدأ	principe
مبدأ	norme
مجموعة	groupe
محاولة	essai
محفّز	motivé
مدرِّب	formateur
مراقبة	supervision
مرحلة	phase
مردود	rendement
مسار	processus
مساهمة	contribution
مسعى	démarche
مسلك	procédé
مشروع	entreprise, projet
مشوّه	déformé
معرفة	savoir
معلّم	enseignant
معيار	critére
مفعول رجعي	rétroaction
مفهوم	notion, conception
مقاربة	approche
مقاييس	critéres
مقصد	intention
مقياس	critére
مُكوِّن	formateur
ممارسة	pratique
منهجي	méthodologique
مهارة	habileté
موضعي	local
موقف	situation
ميدان	domaine

نداني	conatif
نشاط	activité
نظام	système
نظرية	conception
نمط	façon, mode
نموذج	modèle
نهج	manière
هدف	but, objectif
هيّأ	disposer
هيكلية	configuration
واضح	explicite
وساطة	médiation
وسيلة	moyen

ب - مسرد فرنسي - عربي

activité	نشاط
adaptation	تأقلم، تكيّف
adéquation	تطابق
adhésion	تأييد
apprentissage	تعلّم
approche	مقاربة، منهج
aptitude	أهلية
argument	برهان
attente	توقّع
axiologique	تقييمي
but	هدف
C.P.- (cours primaires)	الصفوف الابتدائية
cadre	إطار
choix	اختيار
classification	تصنيف
cognitif	إدراكي
cohérence	ترابط
communication	تواصل
compétence	كفاءة
comportementalisme	سلوكية
conatif	ندائي، إغرائي، تحريضي
conception	نظرية، مفهوم
configuration	هيكلية
consolidation	تعزيز
constructivisme	بنائيّة
constructiviste	بنائيّ
contexte	سياق
contraintes	قيود
contribution	مساهمة
corrélation	ترابط
critère	مقياس، معيار
critères	مقاييس، معايير
déformé	مشوّه
démarche	مسعى
disposer	هيّأ، أعدّ، حضّر
diversité	تنوّع
dogmatique	عقائدي
domaine	ميدان
éclairage	إضاءة
éducabilité	قابلية تربوية
effet	أثر، تأثير، فِعل
efficacité	فعالية
emblème	شعار
engagement	التزام
enrichissement	إثراء
enseignant	معلّم
entreprise	مشروع
épistémologique	خاص بنظرية العلوم
essai	محاولة
évaluation	تقييم
évocation	استذكار
exclusif	حصري
explicite	واضح
exploration	استكشاف
façon	نمط
fatalisme	حتمية
formateur	مُكوِّن، مُدرِّب
formation	تكوين، تدريب
formule	صيغة

gestion	تسيير، إدارة
global	إجمالي
groupe	مجموعة
habileté	مهارة
imprévisible	غير متوقع
indice	دليل، قرينة
insertion	دمج، اندماج
instrument	أداة
instrumental	اداتي
intention	غرض، مقصد، مأرب
intervention	تدخل
introspection	استبطان
inventaire	جردة
liaison	رابِط، ترابط
ligue	رابطة
local	موضعي
manière	نهج
médiation	وساطة
méthode	طريقة، منهجية
méthodologique	منهجي
mobilisation	تعبئة، حشد
mode	نمط
modèle	نموذج
motivation	تحفيز
motivé	محفّز
moyen	وسيلة
norme	مبدأ، قاعدة
notion	مفهوم
objectif	هدف، غاية
opération	عملية
option	خيار
oral	شفهي
organisation	تنظيم

phase	مرحلة
physique	مادي، جسدي
pratique	ممارسة
principe	مبدأ
problématique	إشكالية
procédé	مسلك، طريقة
procédures	إجراءات
processus	مسار، تطوّر
projet	مشروع
promoteurs	دعاة
proposition	اقتراح
psychosociologie	علم النفس الاجتماعي
réaction	ردّ فعل
recherche	بحث
réinsertion	إعادة دمج
remédier	عالج
rendement	مردود
rétroaction	مفعول رجعي
savoir	معرفة، علم
scepticisme	شكّ
signe	إشارة
situation	موقف، ظرف
supervision	مراقبة
syncrétique	توفيقي
synthétique	تركيبي
système	نظام
tâtonnement	تلمّس، بحث تجريبي
valeur	قيمة
validité	صحة
vigilance	تيقظ
voie	سبيل، درب

المراجع

Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1959.

Altet M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

Anderson L. W., *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, Unesco, Bureau international de planification de l'éducation, 1992.

Ardoino J., Lourau R., *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994.

Bandura A., *L'auto-efficacité*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

Bautier É., Charlot B., Rochex J.-Y., Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir, in A. Van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, *Revue française de pédagogie*, n° 150, 2005.

Blanchard-Laville C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

Bressoux P., Pansu P., *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF, 2003.

Bru M., *Écrire pour apprendre à lire*, Toulouse, EUS, 1991.

Bru M., *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1992.

Bruner J., *... car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshe, 1991.

Cardinet J., L'interaction entre caractéristique des élèves et méthodes d'enseignement, in M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*, Liège, Labor, 1986.

Charlot B., *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

Crahay M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire* ?, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Crahay M., *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979.

Donnay J., Bru M., *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

Erny P., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.

Freinet C., *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero, 1980.

Hamaïde A., *La méthode Decroly*, Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976.

Houssaye J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995.

Houssaye J., *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.

Jonnaert P., Vander Borght C., *Créer des conditions d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

Lenoir Y., Rey B., Roy G., Lebrun J., *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, CRP, 2001.

Linard M., *Des machines et des hommes*, Paris, Editions universitaires, 1985.

Lobrot M., *La pédagogie institutionnelle ; l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.

Mager R. F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars, 1972.

Meirieu P., *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985.

Mialaret G., *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991.

Mialaret G., *La psychopédagogie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je », n°2357, 2002.

Morandi F., *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 1997.

Not L., *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1977

Not L., *L'enseignement répondant*, Paris, PUF, 1989.

Ohayon A., Ottavi D., Savoye A. (éd.), *L'éducation nouvelle. Histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004.

Piaget J., *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969.

Postic M., Ketele J.-M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.

Raynal F., Rieunier A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997.

Rochex J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995.

Safty A., *L'enseignement efficace. Théories et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, 1993.

Soëtard M., La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens, *Revue française de la pédagogie*, n°120, 1997.

Tardif J., *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

Van Zanten A., *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000

Vygotski L. S., Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, *in* B. Schneuwly, J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.

Wallon H., *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1970.

Weil-Barais A., *L'homme cognitif*, Paris, PUF, 1993 ; rééd. coll. « Quadrige », 2005.

الفهرس

الموضوع | الصفحة





LES MÉTHODES EN PÉDAGOGIE



Marc Bru

puf

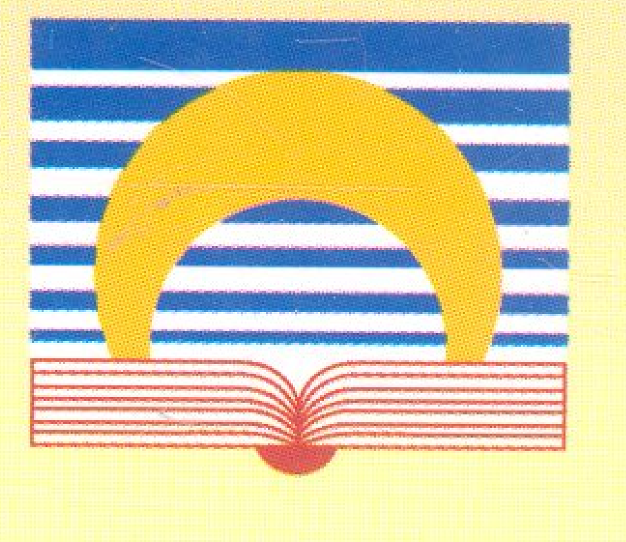
طرائق التعليم في علم التربية

LES MÉTHODES EN PÉDAGOGIE




ISBN 9953-75-472-1
9 789953 754727

Designed by R .Sedik



دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر
جادة هادي نصر الله -بناية برج الضاحية -ملك دار ومكتبة الهلال
تلفون: 540891 1 961 00 فاكس: 540892 1 961 00
ص.ب: 15/5003 الرمز البريدي 2010-1101 البسطا-بيروت لبنان
www.darelhilal.com E-mail:info@darelhilal.com